

J. F. Herbarts

Pädagogische Schriften.

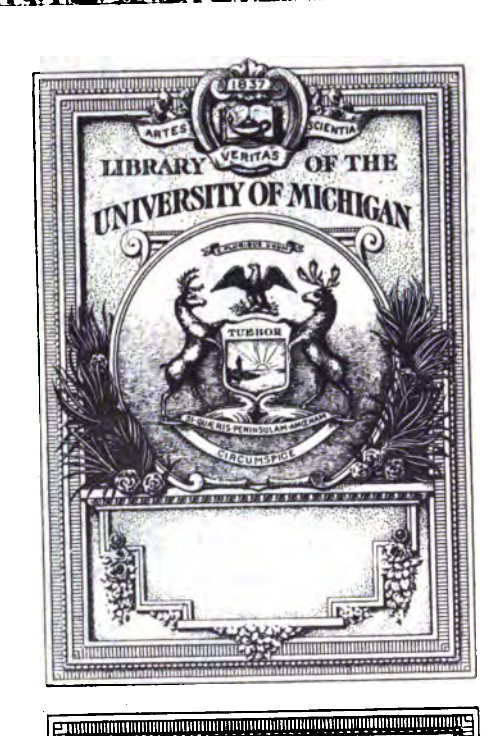
Herausgegeben von

Dr. F. Bartholomäi,

neu bearbeitet von

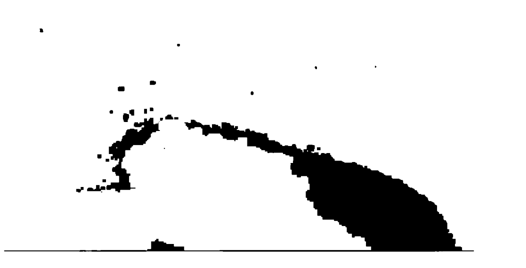
Dr. E. v. Sallwürk




1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
CIRCUMSPICE



Joh. Friedr. Herbart.



Bibliothek Pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit,

herausgegeben

von

Friedrich Mann.



Langensalza,

Verlag von Hermann Beyer & Söhne,

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.

1895.

Joh. Friedr. Herbarts
Pädagogische Schriften.

Mit Herbarts Biographie herausgegeben

von

Dr. Fr. Bartholomäi.

Sechste Auflage,

neu bearbeitet und mit erläuternden Anmerkungen versehen

von

Dr. E. von Sallwürk.

Erster Band.



Langensalza,
Verlag von Hermann Beyer & Söhne,
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1895.

Vorwort zur fünften und sechsten Auflage.

Als der Unterzeichnete die Besorgung der in den Jahren 1890 und 1891 erschienenen fünften Auflage der verdienstvollen Bartholomäischen Sammlung von Herbarts pädagogischen Schriften übernahm, war es sein Bestreben, die Vorzüge des Buches, welches zur Verbreitung der Lehre Herbarts so Wesentliches beigetragen hat, überall zu wahren und Änderungen nur da eintreten zu lassen, wo neue Bedürfnisse sich geltend machen konnten und neue Thatsachen zu verzeichnen waren.

Friedrich Bartholomäi, der Urheber dieser Sammlung, war am 3. Oktober 1817 zu Rödigsdorf bei Weimar geboren. Nachdem er 1838 die Reifeprüfung am Gymnasium zu Weimar bestanden widmete er sich von 1840 an zu Jena dem Studium der Mathematik und Philosophie; der Mangel an Mitteln hatte ihm nicht früher gestattet, zum akademischen Studium überzugehen. 1843 trat er in Stoys pädagogisches Kränzchen ein. Von ihm ist die anonyme Denkschrift: „Das pädagogische Seminar in Jena“ — Leipzig, Engelmann, 1858. 1844 ward er Lehrer an Stoys Erziehungsanstalt, der er bis 1855 angehörte. Pädagogische Studien, welchen er schon in seiner Universitätszeit sich zugewendet hatte, beschäftigten ihn jetzt aufs lebhafteste; für die Stoysche Anstalt verfaßte er die 1846 bei Frommann in Jena erschienene „Astronomische Geographie in Fragen und Antworten“. So kehrte er auch nach kurzer Lehrthätigkeit in Celle gern wieder zu Stoy zurück. Nach dessen Abgang an die Universität Heidelberg

(1866) nahm Bartholomäi eine Stelle im statistischen Büreau der Stadt Berlin an. Seine eifrige Thätigkeit in Stoys pädagogischem Seminar, in welchem er das „psychologische Kränzchen“ leitete und die Mitteilungen „aus dem pädagogischen Seminar“ (1859) redigierte, sind in der pädagogischen Gemeinde des alten Stoy unvergessen. Seine reiche litterarische Wirksamkeit, über welche Bliedner auf S. 331 seines Buches über K. V. Stoy berichtet, bezog sich vorzüglich auf mathematische Dinge; aber auch die Didaktik der untersten Erziehungs- und Unterrichtsstufen verdankt ihm manche Förderung. Stoys allgemeine Schulzeitung, die Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik, die Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht brachten von ihm manchen schätzbaren Beitrag. Seine litterarische Thätigkeit reicht bis ins Jahr 1876. Zwei Jahre zuvor hatte er die erste Auflage des vorliegenden Buches in die Welt gehen lassen; aber es war seine letzte größere Arbeit. Ein schweres Gehirnleiden erfaßte ihn bald darauf, und am 13. April 1878 erlag er ihm in seiner Heimat. Alte und jüngere Freunde haben ihm dort im Jahre 1886 ein Grabdenkmal gesetzt.

Bartholomäis Sammlung der pädagogischen Schriften Herbarts ist seit 1874 noch dreimal wieder aufgelegt worden, zuletzt im Jahre 1887. Sie ist in der fünften Auflage als solche unverändert geblieben; doch sind die Texte nach den Originalausgaben oder, wo solche nicht bestehen, nach Hartensteins und Kehrbachs Gesamtausgaben neu durchgesehen worden, so daß sie bis aufs Kleinste dem Anspruch der kritischen Korrektheit genügen dürften. Selbst Herbarts eigentümliche Interpunktion, die an die Art der Engländer erinnert und öfters mehr dazu dient, Zusammengehöriges an einander zu schließen, als den Satz syntaktisch zu gliedern, ist, wo nicht etwa Druckversehen vorlagen, genau wiedergegeben worden, da sie für das Verständnis insoferne nicht belanglos ist, als sie sich ganz dem mündlichen Vortrage des Verfassers anschließt. Neu sind in der fünften Auflage die unter den Text gesetzten Bemerkungen, welche überall das Bedürfnis des

Studiums im Auge behalten und Herbart in erster Linie aus ihm selbst erklären wollen. Die Citate aus Werken des Pädagogen, welche in unsrer Sammlung nicht enthalten sind, sind darin immer ausgeschrieben. Um die Handlichkeit der bei der deutschen Lehrerwelt beliebt gewordenen Ausgabe nicht zu beeinträchtigen, sind diese Anmerkungen möglichst knapp gefaßt. Ein alphabetisches Verzeichnis der von Herbart behandelten pädagogischen Materien ist dem zweiten Bande angefügt; es soll dem Studium der Herbartschen Pädagogik eine weitere Erleichterung bieten.

Die Biographie Herbarts, welche unsern ersten Band eröffnet, ist schon in der fünften Auflage an vielen Stellen geändert worden: einige dem ersten Herausgeber noch nicht bekannt gewordene Quellen haben zu Berichtigungen und Zusätzen Veranlassung gegeben; die erneute Vergleichung der von Bartholomäi schon benützten Quellen hat ebenfalls einige kleinere Veränderungen zur Folge gehabt, und die letzten Abschnitte, welche über die Lehre Herbarts und deren Bedeutung nach den zufälligen Umständen der Zeit geurteilt hatten, in der sie niedergeschrieben waren, bedurften einer vollständigen Umarbeitung, welche auch die neueren Schicksale der Herbartschen Pädagogik zu berücksichtigen hatte. Im ganzen ist aber zunächst auch dieser Teil des Buches, aus dem seit vielen Jahren die meisten, welche sich um Herbarts Leben gekümmert, ihre Kenntnis geschöpft haben, geblieben, was er in der ersten Auflage war.

Die zahlreichen Citate, welche unsere Anmerkungen enthalten mußten, und die Ausarbeitung des eingehenden alphabetischen Registers haben uns genötigt, in der Allgemeinen Pädagogik und in den den zweiten Band füllenden Schriften die Absätze zu numerieren. Dies ist, abgesehen von der Orthographie, welche der heutigen Übung entspricht, die einzige Änderung, welche der Text der Herbartschen Werke in dieser Ausgabe erfahren hat.

In der sechsten Auflage hat die Biographie zahlreiche Zusätze nach neu eröffneten Quellen, aber auch einige Kürzungen im oben angedeuteten Sinn erfahren. Die Geschichte der Herbartschen Pädagogik ist auf die neueste Zeit fortgeführt worden. Die Zahl der in unsere Sammlung aufgenommenen Schriften Herbarts ist um eine vermehrt worden, welche die Lehrer höherer Schulen ungern vermißt haben, die „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien“ (1801). Sie sollen im zweiten Bande eingereiht werden. Dafür sind aus diesem die „ersten Vorlesungen über Pädagogik“ in den ersten Band genommen worden, wo sie hinter dem Umriß pädagogischer Vorlesungen eine passende Stelle gefunden haben. Die Herren Verleger haben trotz des erweiterten Umfangs, den diese Änderungen zur Folge gehabt haben, den Preis der Sammlung nicht erhöhen wollen.

Karlsruhe, 1890 und 1895.

Sallwürk.

Inhalt des ersten Bandes.

Johann Friedrich Herbarts Leben.

Johann Friedrich Herbart.[1])

1. Kindheit und Schulzeit.

Herbarts Großvater, der Sohn eines Leinewebers in dem hennebergischen Städtchen Ostheim in Franken, hatte sich, ausgezeichnet durch treffliche Gaben und Eigenschaften des Geistes und Charakters, aus der drückendsten Armut herausgearbeitet und war **1734** im Alter von **31** Jahren als Rektor des Gymnasiums nach Oldenburg berufen worden, welches Amt er **34** Jahre lang verwaltete. Seine zahlreichen Programme und Gelegenheitsschriften beweisen, daß er ein Polyhistor war, aber nicht im tadelnden Sinne, sondern ein klarer Kopf, der in vielen Wissenschaften nach ihrer damaligen Entwickelungsstufe wohl beschlagen war. Er hinterließ fünf Kinder, von denen das älteste eine Tochter, die vier übrigen Söhne waren.

Der vorjüngste derselben, Thomas Gerhard, später Justiz- und Regierungsrat in Oldenburg, der Vater unseres Herbart, scheint beschränkteren Geistes gewesen zu sein als der Großvater. „Zufrieden,

---

[1]) 1. Herbarts Sämtliche Werke, herausgegeben von Hartenstein. Leipzig 1840—1852.

Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen, herausgegeben von Hartenstein. Leipzig 1842—1843.

2. J. F. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Dr. Karl Kehrbach. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. 1886 ff.

3. Voigdt: Zur Erinnerung an J. F. Herbart. Königsberg, 1841.

4. J. Smidt: Erinnerungen an J. F. Herbart (1842), zum erstenmale veröffentlicht von Kehrbach in der Ausgabe von H.s S. Werken.

5. F. H. Th. Allihn: Über das Leben J. F. Herbarts, Zeitschrift für exakte Philosophie I, 44 ff.

6. Dr. Ziller: Herbartische Reliquien. Leipzig 1871; 2. bill. Ausg. 1884.

7. Dix: Über Herbarts Mitteilungen an Herrn von Steiger, im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik II, 226 ff.

8. R. Zimmermann: Ungedruckte Briefe von und an Herbart. Wien 1877.

9. K. Strackerjahn: Das Herbart-Denkmal und die Herbart-Stiftung. Progr. der Realschule zu Oldenburg 1881.

in dem ihm angewiesenen Kreise seine Schuldigkeit zu thun, erstrebte er nichts weiter in der Welt", wie Herbarts Freund Smidt berichtet. Er verheiratete sich mit Jungfrau Lucie Margarete Schütte, Tochter des Dr. med. Schütte. Derselbe bewohnte das große Haus Nr. 86 in der Langenstraße, später dem Kaufmann Sartorius gehörig, welches für seine Zeit als ein sehr stattliches Gebäude galt. Die verschiedenen Hausregister geben keinen Anhalt, in welchem Hause Johann Friedrichs Eltern zur Zeit seiner Geburt gelebt haben. Bald nachher jedoch wurde jenes Haus das Herbartische genannt, und Herbart hat in ihm seine Jugendzeit, wenigstens solange er in Oldenburg Unterricht genoß, verlebt.

Die Mutter Herbarts vereinigte lebhafte Phantasie mit schnellem Überblicke und raschem Entschlusse, mit mannhafter Willensstärke und Ausdauer und griff nach allen Seiten energisch in die häuslichen Angelegenheiten ein. In den Augen derer, welche sie nicht genauer kannten, erschien sie sonderbar und excentrisch; selbst ihr Äußeres, das Raschheit und Entschiedenheit des Entschlusses absichtlich zur Schau zu tragen schien, entfremdete ihr die Menschen. Anmut und Hingebung fehlten ihr ganz und gar. Daher wurde sie von ihrem Gatten, der mehr oder weniger einseitiger Jurist gewesen zu sein scheint, nicht verstanden, und das häusliche Leben war diesem Verhältnisse gemäß nicht selten gestört.

Am 4. Mai 1776 wurde Johann Friedrich Herbart in Oldenburg geboren, dreißig Jahre nach Heinrich Pestalozzi, an den Herbarts erste pädagogische Schriften anknüpfen, vierzehn Jahre nach Johann Gottlieb Fichte, an dessen Lehre Herbarts eigene Philosophie sich gebildet hat. Da er das einzige Kind blieb und von einem in früher Kindheit erlittenen Sturze in einen Kessel mit fast siedendem Wasser eine allgemeine Schwäche und ein lang andauerndes Augenleiden sich zugezogen hatte, so suchte die Mutter sowohl den Gefahren, welchen einzige Söhne und Kinder ausgesetzt zu sein pflegen, vorzubeugen, als auch die genannte Schwäche in ihr Gegenteil zu verkehren. Sie hielt ihn streng und gewöhnte ihn frühzeitig an leichte Kleidung, hartes Lager und kaltes Baden. Der Vater billigte die Erziehungsgrundsätze der Mutter nicht, und man darf wohl kaum zweifeln, daß dem Sohne der Zwiespalt, der die Eltern entzweite, bald nicht mehr verborgen blieb. Eine rechte Anhänglichkeit an das Elternhaus und die Heimat konnte sich bei Herbart nicht entwickeln, und vielleicht entsprang aus diesen Verhältnissen ein gewisser Mangel an warmem vaterländischem Sinne, der den Philosophen Herbart kennzeichnet.

Die Gesundheitszustände Herbarts ließen es ratsam erscheinen, ihn zunächst privatim unterrichten zu lassen. Die Wahl des Lehrers

war eine glückliche. Uelzen, Informator im Hause des Regierungsdirektors von Berger, war durch die Wolffsche Philosophie gebildet; sein Unterricht in der Religion bezog sich auf das Dogma der protestantischeu Kirche, ohne jedoch bei einer bloßen Überlieferung stehen zu bleiben. Neben ausführlichen Analysen der Begriffe entwickelte er eine Menge Zweifels- und Entscheidungsgründe und behandelte viele Fragen der Moral, Psychologie und Metaphysik, während er die Logik förmlich als Lehrgegenstand trieb.[1]) So weckte er das erste philosophische Interesse; aber in der Art, wie Herbart den Unterricht benutzte, verriet sich der eigene Trieb nach Bestimmtheit, Klarheit und Zusammenhang der Gedanken in einem Grade, wie er in so frühem Alter selten vorkommt. Er reproduzierte schon früh fremde Gedanken mit großer Leichtigkeit und konnte gehörte Predigten nach der Kirche fast wörtlich niederschreiben; er begann aber auch sehr bald die Gedanken zu prüfen und selbständig zu verarbeiten. Ein kleiner Aufsatz, den er in seinem vierzehnten Jahre schrieb, begann mit den Worten: „Freiheit heißt Uneingeschränktheit des Willens. Die Lehre von der menschlichcn Freiheit bestimmt den Grad, in welchem der menschliche Wille eingeschränkt oder uneingeschränkt ist. Einige Philosophen erklären ihn für völlig eingeschränkt und in allen seinen Handlungen abhängig. Ich kenne Gründe für und wider die menschliche Freiheit," gab nun diese Gründe kurz an und schloß mit den bezeichnenden Worten: „Es ist doch gegen alle Philosophie, ein Argument, gegen das man nichts einzuwenden weiß, zu verwerfen."

Seine Mutter nahm an dem Privatunterrichte regelmäßig teil, sowohl um den Lehrer zu überwachen, als auch um dem Sohne in schwierigen Fällen Hilfe leisten zu können, zu welchem Zwecke sie auch das Griechische mit ihm zugleich lernte.

Wie alle fähigen Kinder trieb es auch Herbart, seine Gedanken darzustellen. Oft stellte er sich auf einen Tisch, um seinen Kamaraden, die sich um ihn herum aufstellten, vorzupredigen; er liebte mathematische und geographische Spiele und versuchte sich in physikalischen Experimenten, für welche ihn besonders der Konrektor Kruse gewonnen hatte.

Sehr frühzeitig entwickelte sich sein musikalisches Talent. Er lernte gleichzeitig Violine, Violoncello, Harfe und Klavier spielen, erntete schon als elfjähriger Knabe wegen seines Spieles auf dem Fortepiano in Privatkonzerten großen Beifall und wurde infolgedessen an den Hof des Herzogs Friedrich August von Schleswig-Holstein, der regierender Landesadministrator in Oldenburg war, geladen, wo

[1]) Hermann Wilh. Fr. Uelzen starb 1808 als Pastor in Langelingen bei Celle. Er hatte auch ein bemerkenswertes dichterisches Talent besessen.

er die Konzerte, welche dieser aufführen ließ, in einem Nebenzimmer mit anhörte. Die musikalischen Übungen, die ihn schon frühe zur Komposition kleiner Singstücke veranlaßten, gab er später mit Ausnahme des Klavierspiels auf; die Liebe zur Musik aber begleitete ihn bis ans Ende seines Lebens. Während er in Jena studierte, löste er ein von seinen Freunden Gries und Köppen ihm halb im Scherze abgedrungenes Versprechen durch Herausgabe einer diesen gewidmeten Klaviersonate.[1])

Seine Talente, sein Fleiß und die wohlgewählte Methode seines Unterrichts hatten ihn soweit gefördert, daß er schon Michaelis 1788 in die zweite Klasse der lateinischen Schule in Oldenburg eintreten konnte. Im Herbste 1789, wurde er in die erste Klasse versetzt. Große Gesellschaft und Geselligkeit liebte er nicht. In der ersten Klasse schloß er sich, kaum 14 Jahre alt, mit inniger Liebe an zwei seiner Mitschüler, den späteren Pastor Bonus zu Rastede und den nachmaligen Pastor Langreuter zu Jahde an, obwohl sie 3 bis 3½ Jahr älter als er waren. Mit seinen übrigen Mitschülern hatte er wenig Verkehr, obgleich er ihre Achtung, Liebe und Teilnahme durch sein bescheidenes, teilnehmendes und freundliches Betragen gewann.

Der in mancher Hinsicht so verdiente Rektor Manso mußte damals in allen Zweigen des Wissens in Prima unterrichten, konnte daher nicht in allen gleich stark sein. Geschichte und Naturlehre trug er vortrefflich vor und verstand es, seinen Schülern Interesse dafür einzuflößen. Weniger gelang ihm dies durch seinen Unterricht in der Philosophie. Wenn nun auch Herbart nicht durch alle Unterrichtsgegenstände befriedigt wurde, so interessierte er sich doch für alle, am meisten aber für Physik und Philosophie. Die letzere war natürlich zunächst die Wolffsche, welche im nördlichen und mittleren Deutschland einen fast offiziellen Charakter gewonnen hatte, selbst in Rußland Ansehen genoß und sogar bei Katholiken in hoher Achtung stand; aber auch Kant lernte er kennen, und in die Logik war er schon in seinem elften Jahre eingeführt worden.

Was in der Schule vorgetragen worden war, sprachen die drei Freunde auf das eifrigste durch. Die Lehre von der menschlichen Freiheit, sowie manches Problem der Physik machte ihnen nicht wenig Kopfzerbrechens. Herbart trennte sich nicht leicht von einer Idee, die einmal lebendig in ihm geworden war, sondern grübelte ihr nach, bis er sie in alle ihre Verzweigungen verfolgt hatte, und disputierte gern

[1]) Musikalische Beschäftigung ist Herbart durch sein ganzes Leben nie fremd geworden. Noch im Jahre 1832 unterhält er sich mit F. K. Griepenkerl über Klavierfugen, die er selbst komponiert hatte. Die oben erwähnte Klaviersonate ist zum Herbartjubiläum 1876 von C. F. Peters, dem Nachfolger des ersten Verlegers derselben, neu gedruckt wurden. Die Angabe, daß sie erst 1808 erschienen sei, ist an sich unglaublich (S. Strackerjahn S. 20).

darüber, jedoch in anspruchsloser Form. Die Bedenken über die Freiheit veranlaßten den schon genannten Aufsatz, und das perpetuum mobile reizte ihn zur Konstruktion eines solchen. Die Freunde freilich, welchen er seine Entdeckung mitteilte, wiesen ihm nach, daß er die Reibung nicht gehörig in Anschlag gebracht hatte, und er mußte, was er auch bereitwillig that, seinen Irrtum eingestehen.

Übrigens fehlte es dem Schulleben Herbarts keineswegs an Frohsinn und erheiternden Szenen. „Brachten die Spaziergänge der drei Freunde sie an einem schulfreien Nachmittage weiter aufs Land, zu einem Dorfe, so fand es sich zuweilen, daß Herbarts den Freunden ihres Sohnes wohlwollende Mutter durch Voraussendung eines Korbes dafür gesorgt hatte, daß durch die darin enthaltene Labung die Lebensgeister der Ermüdeten restauriert werden konnten. Einst aber ward es ihnen nicht so gut. Sie hatten eine sehr weite Reise von 7 Meilen (7 Meilen waren damals für noch nicht so reisefertige Primaner, wie sie jetzt sind, sehr weit) unternommen und noch dazu in ein katholisches Land, welches noch nie einer von ihnen mit einem Fuße betreten hatte. Sie wollten nämlich das damals noch Münstersche Kloster Vechta beschauen. Sie gelangten durch die unabsehbaren Heiden des Münsterlandes glücklich zum Ziele, jedoch sehr ermüdet und mit Zuversicht von der gepriesenen Hospitalität der Mönche Labung erwartend. Die Klosterpforte öffnete sich, Bratengeruch strömte ihnen entgegen. Ein Mönch führte sie auf ihr Bitten durch die Kreuzgänge, zeigte ihnen seine Zelle, seine Aurikeln, ein großes hölzernes Bild, mit der Versicherung, das sei Gott der Vater, und ehe sie sich's versahen, befanden sie sich wieder an der Pforte, wodurch sie eingetreten waren. Zum Abschiedstrunke reichte ihnen der Mönch einen Krug Bier. — Schlimmer ging es ihnen auf dem Rückwege. Verirrungen in der Heide — eingebildete Räuberangriffe. Herbart füllte heimlich den Freunden die Taschen mit Steinen zur Abwehr, ermüdete, wollte liegen bleiben des Nachts in der den Gefährten Grauen erregenden Heide, mußte sich von ihnen weiter bringen lassen u. s. w." — Nachdem Bonus und Langreuter nach Helmstädt abgegangen waren, unterhielt ein Briefwechsel lange noch das freundschaftliche Verhältnis.

1793 hielt Herbart als Primus die übliche Glückwunschrede an die zur Universität abgehenden Primaner über das Thema: „Etwas über die allgemeinen Ursachen, welche in Staaten den Wachstum und den Verfall der Moralität bewirken." Sie machte solches Aufsehen, daß v. Halem, einer der Herausgeber der „Blätter vermischten Inhalts", der zu dem vielversprechenden Jünglinge eine innige Zuneigung gefaßt hatte, sie in den genannten Blättern (VI, 60 ff.) abdrucken ließ. Bemerkenswert ist, daß in dem Überblick, den der junge Redner über die „Geschichte der Moralität" giebt, nur von Griechenland und Rom

die Rede ist, worauf von der „dicken Finsternis“ gesprochen wird, „welche das ganze Mittelalter hindurch so schwer auf Europa ruhete.“ Diese sei jetzt (1793) verscheucht, und „manche Gegenden Europas freuen sich schon eines schönen heitern Morgens, erwärmen sich schon an den belebenden Strahlen der Kultur, der Sittlichkeit.“ Diese Anschauungen sind ohne Zweifel ein Ausfluß des in den höheren Schulen jener Zeit zur Herrschaft gelangten Neuhumanismus; sie beherrschen auch Herbarts erste pädagogische Spekulationen, soweit diese sich auf den Unterrichtsstoff beziehen.[1])

Im Frühjahr 1794 verließ er, 18 Jahre alt, das Gymnasium. Die lateinische Rede, welche er beim Abgange hielt und in der er Ciceros und Kants Gedanken über das höchste Gut und den Grundsatz der praktischen Philosophie verglich, erregte ebenfalls allgemeine Aufmerksamkeit. Er hatte sich „unter den Abgehenden wie überhaupt unter allen seinen Mitschülern stets durch Ordnung, gute Aufführung, Eifer im Studieren und Beharrlichkeit ausgezeichnet und seine guten natürlichen Anlagen zu entwickeln und auszubilden getrachtet.“ So nahm er, wohl vorbereitet, namentlich mit tüchtiger klassischer Bildung ausgerüstet und im Denken geübt, Abschied vom Gymnasium, um in kindlicher Unterwerfung unter den Willen seines Vaters Jurisprudenz zu studieren, obgleich er eine unüberwindliche Abneigung gegen dieselbe empfand. Seine Gesundheit war auch jetzt und in den nächsten Jahren noch schwächlich; zu seinem Augenleiden hatte sich eine Zahnfistel mit Backengeschwulst gesellt.[2])

2. Das Universitätsleben.

Von seiner Mutter begleitet, bezog Herbart 1794 die Universität Jena. Das spezifische Studentenleben, wodurch sich Jena stets auszeichnete, war durch Kants Philosophie, durch die Blüte der deutschen Dichtkunst und durch die französische Revolution sehr in den Hintergrund gedrängt worden, ohne jedoch seinen eigentümlichen Charakter verloren zu haben. Es wurde viel diskutiert und disputiert, und es gehörte zu den gewöhnlichsten Erscheinungen, daß die Studenten nach einer interessanten Vorlesung in Gruppen zusammentraten und sich über das Gehörte lebhaft besprachen. Man nahm keinen Anstand, irgendeinen Kommilitonen, den man fast gar nicht kannte, auf einem Spazier-

---

[1]) Man vgl. die aus Herbarts Jugendarbeit „Etwas über die Lehre von der menschlichen Freiheit“ unten (Kap. 6) mitgeteilte Stelle.

[2]) Herbarts Schicksal wurde in seiner Heimat mit Anteil verfolgt. Als während seiner Königsberger Zeit ein oldenburgischer Gesandter auf der Reise nach Petersburg in jener Stadt durchkam, hatte er Grüße seines Fürsten an Herbart zu überbringen mit der Versicherung, daß dessen Wohlergehen dem Großherzog zur Freude gereiche (Voigdt S. 14).

gange anzureden und mit ihm im „Tone der Emmausjünger“ zu verkehren.[1]) Hätte ein Lehrer, wie die Göttinger Professoren zu thun pflegten, die Zuhörer in „Hochgeborene, Hochwohlgeborene und Wohlgeborene“ zu klassifizieren gewagt, er wäre unrettbar der Lächerlichkeit verfallen gewesen. Edelleute, welche auf Bildung Anspruch machten und machen durften, schämten sich gewissermaßen ihres Adels, und das Wörtlein „von“ kam ihnen weder in den Mund noch in die Feder. Diese Gleichheit der Universitätsgenossen herrschte auch in gewissem Sinne zwischen Lehrern und Schülern, und die gesellschaftlichen Fesseln wurden so weit abgestreift, daß selbst eine Frau Professorin und noch dazu „Hofrätin“ höchsteigenhändig die Straße fegte.

Die Fachwissenschaften waren sämtlich durch ausgezeichnete Lehrer vertreten; nur in den Nebenfächern wurde manche Lücke bitter empfunden. Auch hatten fast nur die jüngeren Dozenten Zuhörer. Herbart besuchte nur die Vorlesungen Loders über Anthropologie.

Vor allem aber war Jena damals der Mittelpunkt der philosophischen Bewegung. Beinahe an der Grenze des deutschen Sprachgebietes war Kant aus einem sehr geistreichen geselligen Kreise herausgetreten und hatte ein weitläufiges spekulatives Werk herausgegeben, auf die Gefahr hin, daß es vergessen werde. Reinhold, seit 1787 Professor der Philosophie in Jena, ergriff Kants Lehre mit der Innigkeit des redlichen Forschers. Nach Kant sollte die Kritik der praktischen und der theoretischen Vernunft in einem gemeinschaftlichen Prinzipe Einheit besitzen, „weil es doch am Ende nur eine und dieselbe Vernunft sein könne, die sich nur in ihren Anwendungen unterscheide“. Diese Einheit zu suchen, stellte sich Reinhold als eine der wichtigsten Aufgaben. „Es fehlt der Logik,“ — so sagte er — „der Metaphysik, der Moral, dem Naturrechte, der natürlichen Theologie und allen empirischen philosophischen Wissenschaften an feststehenden, anerkannten, allgemein geltenden Fundamenten, und wird und muß ihnen so lange daran fehlen, als es an einer Elementarphilosophie, d. h. an einer Wissenschaft der gemeinschaftlichen Prinzipien aller besonderen philosophischen Wissenschaften fehlt: — an einer solchen Wissenschaft, worin das, was die übrigen bei ihrer Grundlegung voraussetzen, durchgängig bestimmt aufgestellt wird. Die Entdeckung und Anerkennung dieser Fundamente, geschehe sie über kurz oder lang, ist Revolution im eigentlichsten Verstande. Denn durch sie wird das kurz vorher Unbedeutendste, Streitigste, Verkannteste unter den Philosophen — zum Unentbehrlichsten, Ausgemachtesten, Bekanntesten in der Philosophie werden.“ So fortredend entflammte er einen Enthusiasmus, der alles mit sich fortriß und den er selbst nicht mehr leiten konnte.

[1]) Nach Smidts Erinnerungen.

Ferner erschien bei Kant der menschliche Geist als die wundervolle Tiefe, aus welcher alle Form der Dinge, aller Reichtum der Natur unbewußt entstände, so daß die Selbsterkenntnis alles enthüllen müßte, was geheimnisvoll außer uns geschieht, und bis dahin vergeblich hin und her gedeutet wurde. Da nun Reinhold unternahm, das Bewußtsein aus dem Schlafe zu wecken und zu ungeahnten Aufschlüssen den Weg zu bahnen, so war es kein Wunder, daß man ihm bereitwilligst Gehör schenkte, und indem er die gemeinschaftlichen Prinzipien in dem Vorstellungsvermögen suchte und den Gesamteindruck der Kantischen Lehre auf die Betrachtung desselben konzentrierte, gab er starke Antriebe zu neuen Untersuchungen und rief damit, zumal er den Kampf mit den Vorurteilen der Zeit aufnahm und die Philosophie als eine große gemeinschaftliche Sache der Gelehrtenrepublik behandelte, eine lebhafte Begeisterung für die Philosophie überhaupt hervor. Die Philosophie gewann durch seine Bemühungen öffentliches Vertrauen und weckte Begeisterung in größerem Kreise als wohl jemals zuvor und anderswo.

In dieser Zeit kam Herbart nach Jena. Zwar Reinhold war nach Kiel berufen worden; aber an seine Stelle trat ein Denker mit ungleich höherer spekulativer Kraft. Sein Nachfolger Fichte bezeichnete seinen wissenschaftlichen Standpunkt durch die Abhandlung: „Über den Begriff der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie“ und durch seine „Grundlage der Wissenschaftslehre“, über welche er im Sommer 1794 Vorlesungen hielt und die er für seine Zuhörer bogenweise drucken ließ.

Natürlich änderten sich Herbarts Beschäftigungen und seine sonstigen Verhältnisse. Es lag in seinem Wesen, sich nicht aufzudrängen, sondern vielmehr sich suchen zu lassen; aber allen, mit denen er bekannt wurde, galt er als „gewaltige, unnahbare Größe tiefsten Gehaltes“. Daher und wahrscheinlich auch aus physiologischen Gründen hielt er sich von den Studentenverbindungen fern. Sein schlotternder Gang, seine wegen seines Augenleidens tief ins Gesicht gezogene Kappe und sein Backengeschwür paßte nicht in die muntere und übermütige Gesellschaft der studentischen Verbindungen oder „Orden“, zumal er, um seinen Körper zu kräftigen, Ausflüge und Landpartieen machen, reiten und fechten mußte und zur gewöhnlichen Geselligkeit nicht erzogen worden war.

In der ersten Zeit seines Aufenthalts in Jena zog Fichte mehrere Studenten an den gemeinsamen Mittagstisch, den er mit Niethammer und Woltmann eingerichtet hatte. Hier gedachte letzterer, ein geborener Oldenburger, Herbarts als eines vielversprechenden jungen Mannes und empfahl ihn zur Aufnahme zum Mittagstische, der übrigens Ostern 1795 aufhörte, und in die Litterarische Gesellschaft.

So, vielleicht auch durch seine Mutter, welche sich bei Fichte eingeführt hatte, kam er mit diesem in persönliche Berührung und wurde Mitglied der „Litterarischen Gesellschaft".

Die Litterarische Gesellschaft, wie sie sich selbst nannte, oder die der freien Männer, wie sie auch wohl genannt wurde, weil sie keinen zuließ, der einer akademischen Ordensverbindung angehörte und sich so seiner Freiheit zum Teil begeben hatte, war kurz vor Fichtes Ankunft in Jena von zwölf Studenten, meistens Norddeutschen und Russen aus den Ostseeprovinzen gestiftet worden.[1]) Sie mietete einen kleinen Garten, in welchem sie sich jeden Mittwoch Abend versammelte. Abwechselnd las ein Mitglied einen von ihm selbst verfaßten Aufsatz über einen litterarischen Gegenstand vor. Selbstmeldung zum Eintritt in die Gesellschaft fand nicht statt. Wurde die Aufmerksamkeit auf eine für die Gesellschaft geeignete Persönlichkeit hingelenkt, so machte man ihr den Antrag, einen Aufsatz zu liefern und abzuwarten, ob sie zur Teilnahme an der Gesellschaft aufgefordert würde. Durch dieses strenge Verfahren erhielt sich die Gesellschaft in einer gewissen Achtung, so daß sich selbst Professoren wie Fichte und Paulus an ihren Versammlungen beteiligten. Dennoch scheint ihre Blütezeit nur von kurzer Dauer gewesen zu sein; denn 1796 waren der Mitglieder nur wenige, und von diesen vereinigten nur Herbart und der Kurländer Böhlendorf Zeit, Lust und Kraft zur Arbeit. Die Aufsätze der übrigen Mitglieder waren meistens nur Skizzen flüchtig hingeworfener Gedanken. Für Herbart war die Gesellschaft später auch kein Bedürfnis mehr; er war unzugänglicher geworden, weil man ihn heimlich und öffentlich anfeindete, obgleich er auch in seiner Zurückhaltung „für seine Freunde durch die unendliche Treue, Liebenswürdigkeit und Anspruchslosigkeit und rechtliche Tüchtigkeit seines Wesens unschätzbar" blieb. Die Gesellschaft erhielt sich etwa bis zur Verstümmelung und Demütigung Preußens 1806, während dagegen die Studentenverbindungen die schlimme Zeit überdauerten und, als sich

[1]) Mit Herbart waren Mitglieder der Gesellschaft u. a. Johann Smidt, dem die Allgemeine Pädagogik gewidmet ist, Rist aus Schleswig, später dänischer Konferenzrat, Fischer, ein Schweizer, Muhrbeck aus Greifswalde (wo er als Professor gestorben ist), welche beide wie Herbart nach Vollendung ihrer Studien sich in die Schweiz wandten, u. a. Vgl. den im 2. Bande abgedruckten Brief an Rist. Dieser und die Schweizer waren Herbart am sympathischsten. Ein pädagogischer Aufsatz, den er in der Gesellschaft vorlas, „Über die Pflicht des Staates, auf die Erziehung der Kinder Rücksicht zu nehmen" (Ziller, Herb. Reliq. S. 37), scheint durch die Lektüre Platos beeinflußt gewesen zu sein, wie er sich denn überhaupt mit den Griechen auch damals immer wieder beschäftigte. Ein Brief Rists an Herbart vom 5. Mai 1797, den R. Zimmermann in der Zeitschr. f. ex. Phil. 1884. S. 205 f. mitteilt, zeigt, welch schwärmerischer Ton unter Herbarts Genossen herrschte, und daß letzterer im Jahre 1796, als Rist Jena verließ, sich tief unglücklich, auch körperlich nicht fest genug fühlte.

Preußen aufraffte, das Joch des Korsen abzuschütteln, das Hauptkontingent der akademischen Jugend zum Kampfe fürs Vaterland stellten. Herbarts Wesen würde sich gewiß günstiger entwickelt haben, wenn er den Orden nicht fern geblieben wäre.

Mit Schiller wurde er persönlich durch seine Mutter bekannt und begleitete ihn auf einer Reise nach Leipzig.

3. Herbarts philosophische Lehrzeit.

Herbarts Geistesart macht es begreiflich, daß er vor allem handwerksmäßigen Studium eine unüberwindliche Scheu empfand. Daher stand ihm schon im Anfange seines Aufenthaltes in Jena der Plan einer rein wissenschaftlichen Thätigkeit fest. Die Jurisprudenz wünschte er so lange liegen zu lassen, bis er in der Philosophie, den schönen Wissenschaften und selbst in der Mathematik weiter vorgerückt sein würde; denn hierdurch gebildet, glaubte er alles Historische und Positive von einem umfassenderen Gesichtspunkte aus ansehen zu können nnd es leichter und interessanter zu finden. Auch auf radikale Heilung seiner Augen durfte er sich so die meiste Hoffnung machen. Sein Vater gestand ihm auch zu, daß er sich wenigstens das erste Jahr der Philosophie ausschließlich widmete, und gab später (1796) noch weiter nach, indem er versprach, den weiteren Entwickelungsgang des Sohnes wenigstens äußerlich nicht zu unterbrechen und durch hemmende Vorschriften einseitig zu regeln.

Herbarts Denken, durch Wolffsche und Kantsche Lehren schon längst in Bewegung gesetzt, sollte sich nun im Fichteschen Idealismus fortsetzen, mit dessen erster und frischester Entwickelung er zusammentraf, und von einer imposanten Persönlichkeit, wie Fichte war, sich weiterleiten lassen. Aber die Wissenschaftslehre machte, um Platz für ihr unendliches Ich zu gewinnen, eine „unendliche Leere" in seinem Kopfe, und es währte geraume Zeit, ehe ihm ihre Bedeutung klar wurde, und Klarheit mußte er vor allem haben. Das bereitwillige und gläubige Staunen, womit die neue Lehre bei ihrem ersten Auftreten begrüßt wurde, konnte den Geist der Prüfung in ihm nicht zurückdrängen; vielmehr forderte er Schritt für Schritt strenge Rechenschaft. Gleich der Satz: „— A nicht = A" versetzte ihn in doppelten Zweifel. Wenn — A (minus A) das Entgegengesetzte von A zu bedeuten hatte, so war mit dem Satze „— A nicht = A" entweder nur gesagt, daß eine Entgegensetzung stattgefunden habe, oder man konnte dem A (Ich) statt eines — A ein 0 A (null — A) entgegensetzen womit ein Widerspruch gegeben war, der sich durch keines der von Fichte angewendeten Mittel lösen ließ. Er legte seine Bedenken direkt vor und „bat gehorsamst um ihre Lösung". Diese mag mündlich ge-

geben worden sein, hat aber Herbart schwerlich überzeugt. Dagegen wird ihm die Warnung des Lehrers, nicht an dem Buchstaben des Einzelnen zu kleben, sondern alles aus dem Gesichtspunkte des Ganzen anzusehen, mehr genützt haben. „Die Wissenschaftslehre", sagt Fichte, „soll den ganzen Menschen erschöpfen, sie läßt sich daher nur mit der Totalität des ganzen Vermögens auffassen. Sie kann nicht allgemeine Philosophie werden, solange in so vielen Menschen die Bildung einer Gemütskraft zum Vorteil der andern, die Einbildungskraft zum Vorteil des Verstandes, der Verstand zum Vorteil der Einbildungskraft u. s. w. ertötet wird." Er legte den meisten Philosophen Mangel an Einbildungskraft zur Last und erwartete für seine Philosophie das meiste von den Dichtern; ja er glaubte sich von Schiller und Goethe am besten verstanden. Die Totalität des Geistes war es denn auch, was Herbart vorzugsweise an Fichte bewunderte. Die Hochschätzung des Genies seines Lehrers und das Gefühl der Dankbarkeit gegen denselben sind ihm bei aller Polemik geblieben. Der persönliche Verkehr zwischen Lehrer und Schüler scheint ein sehr intimer gewesen zu sein und wurde durch Herbarts Mutter, welche später ganz nach Jena übersiedelte und sich recht gut in das akademische Leben fand, noch besonders gefördert; denn sie war mit Fichte befreundet und oft des Vormittags mit ihm, dem „freidenkenden Professor", zusammen, während sie nachmittags der Gräfin Kameken, der „eifrigsten Aristokratin", Gesellschaft leistete. Der Verkehr wurde nach Herbarts Abgange von Jena noch eine Zeit lang schriftlich fortgesetzt.

Anfangs war Herbart nicht nur ein eifriger Schüler, sondern auch ein Anhänger Fichtes. Mit Ernst und Gewissenhaftigkeit erfaßte er den Begriff der Wissenschaftslehre und suchte ihn im eigenen Denken zu realisieren. Aber das Streben nach exaktem Wissen, die Sorge um die Sicherheit der Erkenntnisgründe, um die Bestimmtheit der Begriffe und den Zusammenhang der Folgen mit ihren Gründen führte ihn allmählich zu der Einsicht, daß der Fichtesche Idealismus ein, wenn auch unter gewissen Voraussetzungen notwendiger, doch unmöglicher Versuch des Denkens sei.

Vom Jahre 1796 an scheiden sich die beiden wichtigsten Richtungen der deutschen Philosophie nach Kant, die idealistische und realistische. Von jetzt an konnte Herbart nicht mehr mit Fichte gehen, und er hat den Gegensatz in seinem Versuch einer Beurteilung von Schellings Schrift: „Über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt" und in dem Aufsatze: „Über Schellings Schrift: Vom Ich oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen" ausgesprochen und entwickelt. Er schätzte damals Schelling höher als in späterer Zeit; er gestand ihm zu, daß sein System ein willkommenes Geschenk für die ganze Philosophie sei und wohl die beste Vorbereitung auf die Wissenschafts-

lehre darbiete, da es, einige Kleinigkeiten abgerechnet, die konsequente Darstellung des Idealismus sei. Freilich hatte er viel zu fragen, ohne eine Antwort zu erhalten. „Wie kommt das Ich dazu, durch seine absolute Macht einen Kampf in sich zu begründen, dessen Endigung für die ganze Ewigkeit seine Beschäftigung ist, und doch wohl mehr Spiel als Beschäftigung zu heißen verdient, da er ein selbstgebotener Kampf mit einem selbstgeschaffenen Feinde ist? Wie kommt das Ich dazu, sich selbst in zwei streitende Parteien zu teilen, und warum blieb die ursprüngliche Negation nicht, was sie war, unendliche Leere, d. i. unendliche Ohnmacht? Und endlich, wie wird Schelling seine intellektuelle Anschauung von diesem Ich, das er nicht einmal sein Ich nennen kann, — denn das absolute Ich sollte gar nicht Individuum, nicht der Geist eines einzelnen Menschen unter vielen, sondern schlechthin Eins sein, — wie wird er diese intellektuelle Anschauung irgendjemand mitteilen, wie sie nur sich selbst, sich als Schelling, als Individuum bewähren können?"

Diese Aufsätze waren vorzugsweise kritischer Art. So zeigte er, wie Schelling die Realität des Wissens und absolutes Sein verwechselte, als ob beide eins und dasselbe wären, und das Absolute, Unbedingte fälschlich dem Unendlichen gleichsetzte; er machte aufmerksam auf den Widerspruch einer bloßen Form, die durch keinen Inhalt bedingt wäre, und auf die Undenkbarkeit einer Form der Verbindung des Inhalts und der Form. Namentlich faßte er den Begriff des Ich scharf ins Auge: die Formel „A = A" war ihm weit davon entfernt, den eigentlichen Charakter des Ich auszudrücken. Aber zugleich sprach er einige Hauptgedanken wenigstens als solche aus, die durch die Deduktion Schellings nicht ausgeschlossen oder widerlegt seien. Vor allem wußte er bereits, was zum spekulativen Denken gehört; weder durch die Hinweisung auf die Erfahrung, noch durch hohe Deklamationen ließ er sich blenden, sondern fragte mit unerbittlicher Strenge jede Behauptung nach ihren Gründen und sträubte sich mit der ganzen Energie des Denkers gegen ein Verfahren, welches Widersprüche durch Machtsprüche beiseite schiebt. Die Einzigheit des Grundsatzes, welche der Idealismus, durch Kant verführt, behauptete, war ihm schon von der Logik und Mathematik her verdächtig, und er stellte ohne alle Einschränkung den Satz auf, daß jedes Bedingte mehrere Bedingungen voraussetzt. Die widersprechende Natur des Ich, seine Bedeutung für die Spekulation und die Anwendung des Seinsbegriffs lagen ihm klar vor Augen.

„Absolutes Sein", schrieb er in dem Aufsatze über Schellings Schrift: Vom Ich, „ist absolute Ruhe und Stille; es ist das feierlichste Schweigen über der Spiegelfläche des völlig ruhenden Meeres. Niemand darf wagen, diesen Spiegel nur durch die kleinsten Kreise zu

trüben. Gerade umgekehrt ist das Ich ein ewig aus sich heraus und in sich zurückleitender Strudel. Ruhe wäre der Tod des Ich, Thätigkeit ist sein einziges Sein — — — Dem Begriff des Ich gehört der des sich selbst Setzens, des sich selbst Erzeugens wesentlich zu, und eben weil dieser Begriff sich selbst widersprechend ist, und nur inwiefern er dafür erkannt wird, ist es möglich, eine Philosophie aus ihm abzuleiten oder vielmehr an ihn anzuknüpfen. Ist nun aber einmal mit ihm der Begriff des absoluten Seins verwechselt, so sind jene Vorstellungsarten, wie fruchtbar sie auch sonst für die Philosophie sein würden, für dieselbe so gut wie verloren. Sie sinken wenigstens zu bloßen genaueren Bestimmungen herab, aus denen weiter nichts folgt, als was in ihnen unmittelbar enthalten ist, und hierin liegt der Grund, warum Schelling sein Ich in der Folge nur durch eine Reihe von Prädikaten durchführen kann, anstatt uns eine Geschichte des menschlichen Geistes und der Natur a priori vorzuzeichnen. Denn sobald jene widersprechenden Begriffe den Stempel des absoluten Seins erhalten haben, so sind die Widersprüche in ihnen durch Machtsprüche vernichtet, und die philosophische Vernunft hat ihr Recht verloren, ihnen noch etwas hinzuzusetzen, wodurch sie erklärbar würden. Wer kann dann das absolute Sein noch erklären?" Fichte versah den ganzen Aufsatz mit kritischen Bemerkungen, die teils nur zustimmten, wie „Richtig, ist ganz richtig, sehr gut, gute Bemerkung, ist gut gefragt, die Bemerkung ist an sich richtig und scharfsinnig", teils ausführlicher widersprachen. Zu dem ersten der angeführten Sätze bemerkte er: „Von diesem allen verstehe ich nur soviel: man hat sich nicht bei dem Sein aufzuhalten, daraus wird nichts; man gehe zu seiner Thätigkeit, und damit bin ich ganz einverstanden", während er zum zweiten Satze „Sehr gut" schrieb. Herbarts handschriftliche Bemerkung darauf lautet: „Meine ganze Bemerkung hat die einzige Absicht, Fichtes Behauptung, daß das durch-sich-selbst und das sich-gleich-Sein Formen des Ich seien, zu beweisen, zugleich aber auch klar zu machen, daß diese beiden Formen sich sowohl unter einander als dem absoluten Sein widersprechen, daß folglich das Ich seinem Begriffe nach gar nicht sei;" und „dieser Beifall würde, wenn der vorige Tadel meinen Sinn träfe, sehr inkonsequent sein". Der Schüler durchschaute also den Gedanken des Lehrers und war ihm in der Entdeckung des Widersinns in den Voraussetzungen geradezu überlegen. Fichtes Noten erschienen Herbart allzu dürftig; er hatte sich von Fichte mehr „Aufmerksamkeit" versprochen; Fichte beschuldigte ihn förmlich des Dogmatismus, sprach ihn aber nach einer mündlichen Unterredung ebenso förmlich wieder los. Ob aber seine Abweichungen von Fichtes Darstellung bedeutend oder unbedeutend seien, darüber erfuhr er kein erhebliches Wort, obgleich ihm hierüber eine Erklärung sehr erwünscht

sein mußte, weil er seine Abweichungen in der Thal für bedeutend, Fichtes damalige sehr veränderte Darstellung der Wissenschaftslehre aber so gut wie die erste für unmethodisch und undeutlich und seine darauf sich gründenden Ableitungen im Naturrecht und in der Moral, so viele glückliche Gedanken darin auch einzeln ausgestreut sein mochten, in den Hauptsachen, wie z. B. in der Theorie von der Anerkennung eines vernünftigen Wesens als eines solchen, und in der Freiheitlehre für falsch hielt.

In seinen Zumutungen an die Freiheit des Menschen war Herbart schon damals sehr bescheiden. Indem er diese der Schellingschen Philosophie, allenfalls auch Fichte überließ, suchte er lieber einen Menschen nach seiner Vernunft und nach Naturgesetzen zu determinieren und ihm zu geben, was ihn in den Stand setzen könnte, sich selbst zu etwas zu machen.

In den genannten Aufsätzen bekundete Herbart bereits den feinen kritischen Sinn, der den meisten seiner späteren Arbeiten so großen Reiz verleiht. Daß er bei diesen Untersuchungen und Studien vielfach und wiederholt zu psychologischen Beobachtungen und Reflexionen Antrieb und Bedürfnis empfand, bedarf kaum der Erwähnung.

So hatte denn Herbart nach energischem Ringen mit dem Idealismus die Überzeugung gewonnen, daß derselbe nicht geeignet sei, die innere und äußere Welt zu begreifen. Daher hatte alles, was von dieser Zeit an von Fichte und seinen Nachfolgern geleistet wurde, für ihn kein eigentlich wissenschaftliches Interesse. Vielmehr war er lediglich auf sich selbst angewiesen und mußte der Konsequenz des eigenen Denkens überlassen, was er als philosophische Erkenntnis finden möge, und der zur Herrschaft gelangenden Zeitphilosophie entgegen selbst zu entdecken, sich seine eigene Bahn zu brechen suchen.

4. Verhältnis zum Elternhause.

Die große wissenschaftliche Aufgabe, die Herbart sich vorgesetzt hatte, war wohl geeignet, ihn niederzudrücken, zumal seine schwankende Gesundheit und das getrübte Verhältnis zwischen seinen Eltern einem rüstigen Streben nicht günstig sein konnte. Ja es gab einen Augenblick in dieser Zeit, wo ihn die Wucht seines zukünftigen Wirkens zu erdrücken drohte. Es war an einem Sommermorgen des Jahres 1796, wo er an der „hohen Saale“ hinwandelte. Düsterer Gedanken voll, schritt er einsam am Flusse hin. Umsonst bot ihm die Natur ihren freundlichen Morgengruß, umsonst lächelten ihm die grünen Fluren, schimmerte ihm der zarte Nebel der Frühe im milden Sonnenglanze. Auf dem hohen Felsenufer stand er still und blickte in die Tiefe hinab. „Zwei Schritte“, so dachte er, „nur zwei Schritte bis

hinunter. Der Fluß ist trübe wie mein Sinn, der heitre Sonnenstrahl ist nicht mein Element. Wozu in meiner Brust der reinen Menschheit Bild? In nächtliches Dunkel gehüllt steht es da, unbewundert, kaum geahndet. Kann nicht der inneren Wahrheit Sonne die Nacht durchbrechen und mit hellem Strahle beleuchten, so zerschelle es an diesem Felsen, so wirble der Fluß die Trümmer mit sich fort, so führe er die grübelnden Fragen, die beklemmenden Zweifel mit ins weite Meer der Vergessenheit und des ewigen Schlafs!"[1]) — Sein Blick irrte auf den Wellen umher. Bis in die Mitte war der Fluß vom Ufer beschattet; darüber hinaus sah er seinen eigenen Schatten schweben. „So recht", dachte er weiter, „du wirst an meiner Stelle hier wanken, wirst die Stätte meines Endes bezeichnen, wirst den Freunden meinen letzten Seufzer wiederholen, in ächzenden Lauten meinen Abschied, meine Wünsche ihnen stammeln, ihnen sagen, wie mir war und was ich ward; schauerlich wirst du ihnen tönen, wehmütig, doch gern werden sie deiner Warnung horchen und ihr folgen, nicht nach dem Unerforschlichen fragen, nicht eigene unbetretene Wege suchen, nicht sie selbst sich führen wollen; auf der großen Straße werden sie bleiben, mit kindlichem Sinne werden sie kindlich sich freuen; sie werden nicht die Geschenke der Natur gegen selbsterrungene Trophäen, nicht Einfalt gegen Weisheit, noch Unschuld gegen Tugend vertauschen wollen. O, all ihr Lieben, ihr Eltern, Verwandte, Freunde, all ihr Lieben, Teuren, nah und fern, wenn ihr wüßtet!" — Indem er so mit sich und den Seinigen redete, war er an dem sich mehr und mehr erhebenden Ufer fortgewandelt. Sein Schatten, nach dem er sich umsah, schwebte am jenseitigen Ufer, auf blumigem Rasen. Er selbst hatte den höchsten Punkt des Ufers erreicht, und der Schatten war aus dem Flusse ans Ufer gestiegen. Die Schönheit der Natur machte sich geltend und goß Licht und Leben in seine trübe Seele; die Fülle der Freude, des Mutes und der Hoffnung kehrte ihm wieder, und er gelobte: „So will ich höher und höher denn streben, mit feurigem Eifer rastlos kämpfen, bis die Gruft sich öffnet; Phöbus wird dann seinen Strahl mir nachsenden; nicht im morschen Kahn, nein, im Lichte der Wahrheit werde ich dahinschweben über die heiligen Fluten und Elysiums Fluren begrüßen."

Er hat sein Gelübde treu gehalten und unter schlimmer Ungunst der Umstände die Aufgabe seines Lebens nicht einen Augenblick aus den Augen verloren. Die allmähliche Umbildung und Entwickelung seiner Gedanken aber läßt sich nicht Schritt für Schritt verfolgen,

[1]) Diese düsteren Reflexionen fanden sich aufgezeichnet auf einem Blatt, das im Nachlasse seines Freundes Rist enthalten war.

weil er es nicht liebte viel zu schreiben, sondern tage- und wochenlang in angestrengtem Nachdenken verharren konnte, ohne eine Feder anzusetzen, und weil es ihm dann mehr Bedürfnis war, sich über die Resultate seines Denkens auszusprechen, als sie dem Papier anzuvertrauen. Oft war er da mit seinen Freunden zusammen, und sie lachten, schwärmten, sangen, philosophierten, disputierten und tranken Champagner. Sein philosophisches Denken ging, jemehr er sich von den verbis magistri losmachte, seinen eigenen Gang; desto mehr aber ließ er auch anderes, besonders auch die Rechtswissenschaft liegen. Erst im Winter 1796/97 kam er zu anhaltenderem Studium derselben, ohne jedoch die Vorlesung regelmäßig zu besuchen.

Seiner Gewohnheit, einen Gegenstand erst so vielseitig als möglich durchzudenken, verdankte er die große Herrschaft über den Stoff, welche seinen mündlichen Vortrag, wie seine schriftliche Darstellung auszeichnete.

Indessen wurde die Mutter dem Sohne immer mehr entfremdet. Ihr Bild bekommt durch einen Bericht von Smidt[1]) jedenfalls viel schärfere Umrisse, als es nach den übrigen Quellen zu erkennen war. Herbarts Vater war Mitglied einer der ersten gerichtlichen Behörden. Sein amtlicher Wirkungskreis, dem er sich mit aller Geschäftstreue hingab, schien seine ganze Thätigkeit zu absorbieren. Man sah ihn fast nur auf seinem Studierzimmer, in allgemeinen Sitzungen und abends in einem Klub, wo er bei einer kleinen Spielpartie von angestrengter Arbeit auf einige Stunden Erholung fand. Schweigsam, trocken, phlegmatisch, schien er alle Genialität, als die gewohnten Gedanken turbierend, zu scheuen, jedoch ohne besonderen Eifer zur Bekämpfung von Tendenzen dieser Art, weil dieser einen gleichen Störungseffekt herbeigeführt haben würde.

Mit dieser Individualität stand seine Gattin in vollstem Kontrast. Sie war zum Regimente geboren, wollte schaffen und wirken, vielfache Berufsarbeiten erfassen und bestehen, blickte und rührte sich nach allen Seiten. Bei diesem männlichen Charakter gebrach es ihr nicht an weiblicher Empfindungstiefe. Smidt hat sie oft in Thränen gesehen, die nur aus dem Innersten des Gemüts entquellen konnten. Aber wie es kein Licht ohne Schatten giebt, so waren die Grazien leider ausgeblieben; ihr lebhafter Blick war das Einzige, was für die durch ihr Äußeres und ihr Benehmen eher abstoßende Frau einnehmen konnte.

Die Mutter hatte keinen Glauben an die Zukunft ihres Sohnes; sie warf ihm vor, daß er sich unpraktischen Tendenzen hingebe, und

---

[1]) Diesem Berichte entnehmen wir die obige Charakteristik der Eltern Herbarts.

tadelte alles, was er unternahm. Er wußte indessen recht gut, was er wollte, und fühlte zugleich, daß er in dem Glauben an sich nicht selbst wankend werden durfte. Sie wollte ihn fortwährend ziehen; er aber wollte nicht von ihr geleitet sein und vermied ihre Nähe. Sie erkannte wohl ihres Sohnes geistige Gaben; aber ihrer Thatkraft, mit der sie sich nicht scheute, über die Grenzen der Weiblichkeit hinauszugreifen, mußten seine Gedankenarbeiten als ein fruchtloses Träumen erscheinen. Zuletzt verlor sie den Glauben, daß er überhaupt sich selbständig durch das Leben schlagen könne, in dem er sich so wenig bewegte. Daher traf sie die Bestimmung, daß er bis zum vierzigsten Jahre über das mütterliche Vermögen nicht verfügen, sondern nur den Nießbrauch desselben haben sollte, obgleich er schon als Student bewiesen hatte, daß er keine Neigung zum Verschwenden hatte, und das Seinige zu Rate zu halten wußte. Von dem Betrage seines Wechsels behielt er als Student jährlich eine kleine Summe übrig und legte sie sofort zinslich an. Diese Sparsamkeit hing zusammen mit seiner Abneigung gegen das Ergreifen einer Brotwissenschaft, die ihn sicher nach Oldenburg zurückgebracht hätte und in Verhältnisse, denen er um jeden Preis sich zu entziehen entschlossen war.

5. Erzieherwirksamkeit.

Im Jahre 1797 trat die Frage an Herbart heran, ob er, wie ein Brief an Smidt sich ausdrückt, den Anblick des Fuchsturmes mit dem der Alpen vertauschen wolle. Der Landvogt von Interlaken, Herr von Steiger, hatte einem Freunde Herbarts, Fischer aus Bern, Vollmacht erteilt, für seine drei Söhne, Ludwig, Karl und Rudolf, einen Erzieher zu wählen. Herbart dachte, als die Sache zur Sprache kam, nicht an sich, wohl aber an seine Mutter, die vielleicht für die Zukunft ihres Sohnes weitergehende Hoffnungen aus dem Umstande schöpfte, daß unter den Knaben der zukünftige Regent von Bern sein sollte. „Warum nimmst du die Stelle nicht selbst an?“ fragte sie in ihrer entschiedenen Weise. — „„Mein Gott, Mutter, wie könnte ich daran denken?““ — „Warum nicht?“ — „„Ich bin hier ja lange noch nicht fertig, und dann muß ich doch ein halbes Jahr die Göttinger Bibliothek benutzen.““ — „Was machst du hier? Kollegia hörst du nicht, du studierst alles allein und gehst dann hin und sprichst mit den Professoren darüber. Das kann nach einigen Jahren auch noch geschehen. Die Gesellschaft, der Umgang mit deinen Freunden ist dir mehr wert als das alles. Geh' zu ihnen und sag', ich schlüge dich vor und stände für alles.“ Herbart stand wie „angedonnert“ da; aber sie sprach weiter: „Noch einmal, ich stehe für alles, selbst für die Erlaubnis von deinem Vater.“ So schickte sie ihn fort, und

nach einer halben Stunde kamen die Schweizer mit ihm, dankten ihr herzlich für das Zutrauen, das sie ihnen geschenkt, und bezeigten ihre Freude, mit dem Freunde vereint zu bleiben, so lebhaft, daß Frau Herbart in ihrem mütterlichen Stolze diesen Augenblick für den seligsten ihres Lebens erklärte.[1])

Die Abreise erfolgte am 25. März 1797. Mit ihm zogen Lange, Muhrbeck, Böhlendorf und die Schweizer Freunde; über Göttingen ging es in langsamer Fahrt über Cassel, Stuttgart und Schaffhausen nach Bern. Frau Herbart begab sich nach Oldenburg zurück.

Herbart hatte sich Herrn von Steiger auf zwei Jahre verpflichtet, aber durchblicken lassen, daß er unter Umständen acht bis zehn Jahre zu bleiben bereit sein würde; denn er glaubte, daß gerade die erzieherische Thätigkeit für die große philosophische Arbeit, welche ihm bevorstand, eine vortreffliche Vorbereitung sein werde. Er ließ seine Lehrer und seine Freiheit in Jena zurück, um sie nach einigen Jahren fähiger zu benutzen, vielleicht auch mit tieferem Gefühl ihres Wertes wiederzufinden. Er wußte, daß er sich zum Erzieher ebenso gut eigne wie die anderen jungen Männer, welche sich gerade darboten, und daß er, was ihm an Wissen fehlte, durch Lehren lernen würde. Aber seinen neuen Beruf erfaßte er mit reinstem sittlichem Ernste, und in Göttingen unterhandelte er lebhaft mit den Freunden über die Frage, ob er Erzieher sein dürfe.

Der Boden, welchen er zu bearbeiten hatte, war von der Natur nicht vernachlässigt; aber er hatte lange brach gelegen, war hart und fest geworden, und er mußte erst mit allen Kräften graben, ehe er etwas darauf säen konnte. Dagegen waren alle Werkzeuge, die gebraucht werden konnten, im Überfluß da, und der Ruheplätzchen auch genug und zum Teil sehr schöne, wo er froh werden oder über das, was ferner zu thun, nachsinnen konnte. Freundliche Gesichter und hilfreiche Hände, sofern Hilfe möglich war, Achtung und Gefälligkeit und vor allen Dingen völlige Freiheit in der Anordnung der Arbeit, verbunden mit dem größten Interesse an ihrem Erfolge, das fand er in dem Hause des Landvogts von Steiger und in ihm einen Rang, welcher der Bedeutung seiner Aufgabe angemessen war, den Rang eines Familiengliedes. Der Landvogt, dessen Amtssitz sich in Bern befand, war die Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit selbst, dabei aber kein Pedant, beinahe ohne Vorurteile, äußerst empfänglich für alles, was man ihm mit Gründen darzustellen wußte, und konnte zuweilen froh sein und sogar scherzen. Unter seiner Regierung lebte das Haus in stiller Gleichförmigkeit fort, die Frau in ihrer stetigen Sanftmut,

[1]) Brief von Frau Herbart an Langreuter.

Güte und Milde, die Kinder in ihrer Fröhlichkeit. Das Haus war kein Tempel des Genies, aber eine Wohnung des gesunden Menschenverstandes.[1])

Ludwig, 14 Jahre alt, war gesund, stark, schön, lebhaft, aber von sinnlicher Natur, leichtsinnig und durch und durch Verstandesmensch. Religiöse Gespräche brach er rundweg ab. Er las römische Geschichte, eilte aber immer weiter, und nicht ein einziger großer Charakter vermochte mehr als kalte Bewunderung in ihm zu erregen. Der Unterricht war ihm oft langweilig, überall sah er das Schreckbild des Gelehrten im Hintergrunde. Er hatte wenig Mitgefühl, und es machte ihm Freude, anderer Fehler aufzudecken und ohne Schonung darüber herzufallen; er war ein trockener Moralprediger und in Gefahr, ein vollendeter Egoist zu werden. Er hatte wenig Trieb, und man mußte ihm zutrauen, daß er die Arbeitsstunden, in denen er nicht beaufsichtigt wurde, nicht recht gebrauchte. Nur für die Naturwissenschaften zeigte er Vorliebe. Die chemischen Experimente machten ihm Freude; er war darin geschickter als Herbart. Die Begierden drohten zu erwachen und den egoistischen Verstand in ihren Dienst zu nehmen; der Erzieher fürchtete, der körperlich vollkräftige Jüngling würde vielleicht in kurzer Zeit bedenklichen Proben seiner sittlichen Festigkeit ausgesetzt sein und, sich selbst überlassen, ein überlegter Egoist werden.

Karl, 10 Jahre alt, der „innige Junge“, mit dem Herbart selbst wieder zum Knaben wurde, war fleißig und entwickelte immer mehr Fassungskraft und Wißbegierde. Zwar war er eigensinnig, launenhaft und ungestüm, zeigte aber Spuren sittlicher Empfindung und tiefen Gefühls. Er hatte wenig Sinn für Musik, dafür aber Geschick zur Malerei. Gegen seinen kleinen Bruder Franz war er oft ein allzugestrenger Hofmeister; aber die Knaben paßten zu einander.

Der achtjährige Rudolf war ein fröhlicher Knabe, auch im zehnten Jahre innerlich noch ganz unsicher, lebte so recht im Stande der Unschuld, „im Zeitalter Homers“, erschwerte aber durch Mangel an Offenheit die Arbeit des Erziehers. Für Musik zeigte er unter seinen Brüdern die meiste Begabung und machte glückliche Fortschritte.

So war das Haus, in welches Herbart eintrat, so die Familie, in der er wohnen, so die Kinder, welche er erziehen sollte, alles in hohem Grade geeignet, die mannigfaltigsten Erfahrungen zu machen und

[1]) So hat sich Herbart seinem Freunde Rist gegenüber ausgesprochen. Siehe im 2. Band S. 1 ff. Daß die bisherige Erziehung der Steigerschen Kinder in wichtigen Punkten verfehlt war, geht aus mehreren Stellen der Berichte an den Vater, so 1. Absatz 15, hervor. Herbart fand aber im Hause alle Verhältnisse so, wie er sie zur „Bildung des echten Erziehers“ wünschen mochte (vgl. „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ Abs. 14 ff.).

Versuche anzustellen. Aber Erfahrungen giebt es überall nur für den, der schon Gedanken hat, deren Bestätigung, Berichtigung und Erweiterung er erwartet. Plan- und ziellos zu arbeiten, war Herbart unmöglich, und von welchem allgemeinen Gesichtspunkte er den Plan der Erziehung entwerfen sollte, mußte sich ihm, dem es darauf ankam, den Menschen so zu determinieren, daß er etwas aus sich zu machen imstande wäre, sofort darbieten. So war sein persönliches Interesse an der Erziehung ein wesentlich ethisches. Was nicht der sittlichen Bildung diente, war ihm für die Erziehung wertlos. Er sah deutlich, daß die Erziehung keine Naturkraft schaffen, sondern sie nur bilden könne. Darum erforschte er mit aller Gründlichkeit und Sorgsamkeit den gesamten inneren Zustand seiner Zöglinge, um die Hebel zu finden, welche, und die Punkte, an welchen sie anzusetzen seien, damit Hindernisse fortgeschafft, die Erreichung des Zieles erleichtert und der Erziehungsplan auf dem Grunde des Gegebenen so entworfen werden konnte, daß die jedesmaligen Rück- und Fortschritte der Ausführung nicht hemmend entgegenträten. Begriff und Notwendigkeit des erziehenden Unterrichts waren ihm klar, ebenso, daß der Unterrichtsplan Biegsamkeit genug besitzen müsse, um sich den verschiedenen Fähigkeiten und Umständen richtig anzuschließen.

Und wie nun richtete er sich nach den Umständen? Wie schloß er sich der Individualität an? Als Ludwig den Unterricht in der Mathematik nicht verstand, veränderte er die Methode ohne weiteres, um sie seiner „ungeübten Fassungskraft“ angemessen zu gestalten, obgleich er auch auf dem neuen Wege des Erfolges nicht sicher war.

In Rücksicht auf dessen „veränderliche Disposition“ wählte er, so unbequem es ihm auch war, die Stunden für den Unterricht aus, in denen er am aufgelegtesten schien. In der Musik wollte er die geringsten Ansprüche machen, weil er fürchtete, sich und ihn unnütz zu plagen. Xenophons Cyropädie, die Herbart unnütz und Ludwig langweilig fand, wurde beiseite gelegt und endlich der Unterricht im Griechischen ganz abgebrochen, weil er keinen Sinn für den hohen Wert des griechischen Geistes hatte und vorerst auf anderem Gebiete der Hilfe bedürftig war. Da Ludwigs Verstand weder durch Liebe, noch durch Ehrgeiz oder Wißbegierde bisher sich hatte fesseln lassen, so suchte ihn Herbart so zu leiten, daß Vielseitigkeit des Interesses und volle Klarheit erzeugt würden. Weil Ludwig das meiste Interesse für Chemie an den Tag legte, so knüpfte er an sie an. Es wurde fleißig experimentiert; bald regte sich die eigene Erfindung, und er forderte den Lehrer zur Teilnahme an den Versuchen auf. So wurden sie Mitschüler, Genossen, Freunde. Ludwig sprach den Wunsch aus, die Vorlesungen über Naturgeschichte, die ein Geistlicher angekündigt hatte, zu hören; Herbart bat den Vater um die Erlaubnis dazu, und unter

den Gründen fiel ihm der am meisten ins Gewicht, daß „Ludwig es selbst wünschte“.

War nun Ludwig so gewöhnt, sorgfältig zu beobachten und streng zu urteilen, dann wollte er ihn zu leichter Lektüre, vielleicht zu der Ifflandscher Theaterstücke führen; denn von der Darstellung häuslicher Verhältnisse und häuslichen Glücks versprach er sich Dankbarkeit gegen sein glückliches Schicksal und näheres, liebevolles Anschließen an die Seinen. Sein Zögling sollte die Würde der Frauen kennen lernen, damit ihn feile, verworfene Geschöpfe anekelten; er sollte das Gehässige der Verführung fassen können und tiefe Achtung vor der Ehe gewinnen. Damit er bei der Lektüre solcher Stücke dreist und streng urteile, sollte jede Beziehung auf ihn vermieden werden. Nur so glaubte Herbart ihn gewinnen zu können; nur eigene Überzeugung mußte ihn regieren. Jeder fremden Herrschaft würde er sich widersetzen; bei seinem lebhaften Temperamente ließ sich nicht annehmen, daß er je wie eine Maschine handeln würde: vielmehr mußte er selbst sich die Lehren der Sittlichkeit zu Gesetzen machen, in der Herrschaft über sich selbst seine wahrste Größe finden.

Viel leichter war das Werk der Erziehung an Karl und Rudolf. Sie waren jünger, biegsamer, von dem äußeren Leben weniger berührt. Damit Karls Bedächtigkeit nicht in Kleinigkeitsgeist und Beschränktheit ausartete, suchte ihn Herbart früh zu heben und seinen Beschäftigungen eine gewisse Wichtigkeit zu geben. Er übertrug ihm den Unterricht in der Geographie, und Karl machte seine Sache vortrefflich. Er schloß sich innig an Herbart an und bedurfte nur geringer Sorge, arbeitete sogar selbst mit an Rudolfs Erziehung. Diesen mußte Herbart mehr regieren als erziehen, weil er von den beiden älteren Knaben zu sehr in Anspruch genommen wurde.

Er faßte denselben Unterrichtsgegenstand für die verschiedenen Zöglinge von ganz verschiedenen Seiten auf. Für Ludwig war ihm die Mathematik vorzugsweise Verstandsübung; bei Karl wollte er damit eine Bequemlichkeit bekämpfen, die sich gar zu gern überredete, daß man für das mechanische Rechnen die Beweise nicht brauche; bei Rudolf hingegen mußte er dafür sorgen, daß nicht Einsicht ohne Fertigkeit erworben würde.

Der Unterricht — so sprach sich Herbart gegen Steiger aus — soll an die bisherigen Arbeiten der Schüler anknüpfen, Interesse, Gewicht, Zusammenhang und Mannigfaltigkeit vereinigen, um die Aufmerksamkeit zu halten und die Belehrung in vielfach veränderter Gestalt zu geben. Um an das Vorhandene anzuknüpfen, ist fleißige Wiederholung notwendig; aber das Alte darf nicht bis zur Ermüdung getrieben werden. Die fleißigste Wiederholung wird nicht ermüden, wenn sie immer von einem neuen Gesichtspunkte aus angestellt wird

und somit dem Schüler zugleich Neues bietet. — Das Neue sei faßlich, auch das Kleinste bleibe im engen Zusammenhange, und der ganze bisher gewonnene Stoff werde unablässig in Ordnung gebracht und erhalten. Dazu ist von seiten des Schülers kaum ein anderes Mittel dienlicher, als schriftliches Fixieren und freies Erzählen dessen, was über das Gelernte selbständig gelesen worden ist. — Kein Weitergehen, bevor nicht der gewonnene Boden fest und sicher ist, und wäre der Fortschritt noch so langsam! Ist Ziel und Weg richtig, so dürfen Schwierigkeiten nicht abschrecken. Der Lehrer muß dafür sorgen, daß den Kindern das Befremdliche durch lange Anwendung endlich vertraut, das Ermüdende merkwürdig, das Lästige verständlich, deutlich und daher angenehm erscheine. Giebt er aber dem Verlangen des Schülers nach, immer zu Neuem zu eilen, so wird dieser bald nicht mehr leisten können, was jener verlangt. Lehrer und Schüler werden bitter gegen einander, das augenblickliche Wohlbehagen war Schein, das gegenseitige Wohlwollen schwindet und an dessen Stelle tritt ein unerträgliches, drückendes Verhältnis. Den Hauptvorteil aber beim Unterricht glaubte Herbart nicht etwa in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeiten umgehenden Lehrart zu finden, — denn diese bildet kein wahres Nachdenken und keinen kräftigen Menschen. Vielmehr schien ihm der Vorteil darin zu bestehen, daß das eigene Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts nahe bleiben kann, da die Sorgfalt, die Gegenwart der Gedanken, die Lebhaftigkeit und Wärme, die mit demselben unwillkürlich kommt und geht, sich schwerlich durch guten Willen ersetzen lassen. Deshalb suchte er seine Arbeiten, so viel als möglich, so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge ausmachten, auch ihn vorzugsweise beschäftigten. Deswegen trieb er eine Zeitlang vorzüglich Mathematik und dachte darin so lange fortzufahren, als sie den Hauptgegenstand seines Unterrichts ausmachen würde. Nachher hoffte er seine Zeit großenteils der Geschichte, besonders den alten Schriftstellern widmen zu können. Manches, was seine Zöglinge noch längerhin bedurften, wollte er auch für sich auf spätere Zeiten verschieben. Auf einen solchen Zusammenhang der Arbeit von Meister und Lehrling gründete sich hauptsächlich seine Hoffnung, seinen Zöglingen einst eine längere Reihe von Jahren nützlich sein zu können. „Es schadet vielleicht noch mehr beim Lehrer als beim Schüler, wenn seine Aufmerksamkeit sich außerhalb der Stunden auf ganz fremde Dinge richtet und so beständig hin- und hergerissen wird. Meine Forderungen an mich selbst werden dabei immer steigen, sich immer auf mehrere Rücksichten ausdehnen müssen. Je mehr eigene Kraft mit den zunehmenden Jahren in den jungen Leuten sich entwickelt, desto eher können sie sich selbst unterrichten, desto eher aber auch unter der unendlichen Menge von

Gegenständen des Wissens unzeitig wählen, desto leichter, weiter und trauriger kann jene Kraft sich verirren oder im blinden, unruhigen Umhergreifen sich ermüden und verzehren, desto wichtiger also wird ein verständiger Rat, ein Wink zur rechten Zeit. Je mehr der Lehrer sich in den täglichen Gesellschafter verwandelt, desto mehr liegt daran, daß er sich nicht erschöpft habe, daß diese Gesellschaft immer noch eine Quelle von neuer Belehrung, besonders zu jedem Guten und Schönen neue Stärkung sein könne; — mit einem Wort, daß der Lehrer nicht ein Buch oder eine Kompilation aus Büchern, sondern ein gebildeter Mann sei."

Der Lehrer — forderte Herbart weiter — soll wenig sprechen, viel beobachten, mit seinem Gefühl unterscheiden die Zeit des Redens und des Redenlassens, den Augenblick, wo er einen Gedanken geben soll, von jenem, wo er den Begriffen des Schülers nur Geburtshilfe leisten darf, wie von jenem andern, wo jede Hilfe von seiner Seite die Thätigkeit des Zöglings hemmen würde. Mit schnell durchdringendem Blicke und steter Gegenwart des Geistes muß er sein ganzes gewohntes Betragen den unerwarteten Umständen bald und genau anzupassen wissen. Seine Vorbereitung muß, und sollte sie auch noch so viel Zeit in Anspruch nehmen, eine sorgfältige sein.

Wiederholt betonte er den Nutzen guter Bücher, sowohl für den Unterricht als zur bildenden Unterhaltung. Er wollte aber, daß die Schüler die Bücher mit der Feder in der Hand und so lasen, daß sie das Gelesene frei wiedergeben konnten. Zur Vorbereitung auf den Unterricht in der Moral wählte er Iffland, hauptsächlich weil er das Familienleben malt. Sehr hoch schätzte er Shakespeare; doch mußten für diesen seinen Zöglingen erst die Flügel wachsen. Kotzebue würde er bloß mit ihnen lesen, „um sie, nachdem richtige Grundsätze schon fest gewurzelt sind, in der Kritik eines schlechten Dichters zu üben". Arabische Märchen mit ihren „verwirrenden Reizen" wollte er durchaus nicht in den Händen der Kinder wissen: erst wenn sie Shakespeares ordnende Kraft hätten, möchten sie in einer solchen Wunderwelt Stoff sammeln.

Sein Lehrplan umfaßte griechische und lateinische Sprache, Mathematik, Chemie, Geographie, Musik, später Französisch und wahrscheinlich auch Zeichnen; erst später sollte für das Herz und die Festigkeit des Willens gesorgt werden. Aber Ludwigs baldiger Übergang ins praktische Leben, sowie der ausdrückliche Wille des Vaters bestimmten ihn, beide Fäden gleich nebeneinander zu spinnen.

Der Unterricht stand Herbart, wie schon gesagt, lediglich im Dienste der Sittlichkeit. Darum ließ er seine beiden jüngeren Schüler den Eutrop weglegen und gab ihnen die Odyssee in die Hand. Das Griechische rechnete er zu den wesentlichen Kenntnissen eines jeden



Menschen, der Zeit und Gelegenheit hat, sich vollständig zu bilden. Später suchte er in Bremen die noch unverheirateten Schwestern seines Freundes Smidt zu überzeugen, daß die Kenntnis der griechischen Sprache jedes andere Sprachstudium erleichtere, und brachte sie durch seinen Unterricht so weit, daß sie mit der Odyssee leidlich fertig werden konnten. Homers Bedeutung aber lag ihm in der außerordentlichen Anschaulichkeit in der Zeichnung menschlicher Charaktere, weshalb er trefflich zur Moral und Geschichte vorbereite. Homer, Herodot, Xenophon, Platon, Plutarch, das Neue Testament und dann erst die politisierenden, künstlich beredten Römer, Livius, Cicero, Tacitus, sollten aufeinanderfolgen. Dieser Gang bezweckte Vertiefung des Gefühls, Sichhineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer Zeit nachher vielfache Wirkung hervorbringen möchten. So wies sein Sprachunterricht hinüber in das Gebiet der Teilnahme; die Sprachen waren ihm Erziehungsmittel, nicht Mittel zur Erreichung irgendwelcher gemeinnützigen Zwecke. Zugleich sollte der Sprachunterricht mit der Geschichte organisch verbunden werden, also die neueren Sprachen erst spät eintreten. Er wußte, daß er hier auf Tadel zu rechnen habe; aber er war von der Richtigkeit seines Planes überzeugt und durfte nicht von ihm abweichen. Nur Ludwig, dessen Bildung irgendwie abgeschlossen werden mußte, trieb nach einem Jahre Französisch und ließ, wie erwähnt, das Griechische ganz fallen. Homer hielt Herbart schon deshalb bei ihm für nicht angemessen, weil er „von Knaben oder Männern, nicht von verwöhnten Jünglingen" gelesen werden sollte.

Die deutschen Arbeiten seiner Schüler bestanden in der Wiedergabe solcher Stoffe, die ihnen durch den Unterricht völlig bekannt geworden waren.

Wie die Sprachen, so faßte er auch die Mathematik und die Naturwissenschaften vom Standpunkte des Erziehers auf. Die Chemie sollte als Vorübung im Urteilen dienen und aus eigener Beobachtung und eigenen Versuchen hervorwachsen, die Mathematik in steter Verbindung mit den Naturwissenschaften stehen, diesen ein höheres Interesse verleihen und der Sittlichkeit dienen. Bei Ludwig gründete er die Hoffnung des Erfolgs auf dessen Verstand. Die Vorschriften der Sittlichkeit sollten ihn durch ihre Evidenz zwingen, durch ihre Klarheit und durch seine vollkommene Einsicht ihm lieb werden. Die Tugend sollte sich ihm durch ihre Ordnungsmäßigkeit empfehlen, das Unrecht als ein Ungereimtes verächtlich werden. Dahin führte auch der Weg durch die Schule der Mathematik. Aber Herbart konnte den Gedanken nicht ertragen, ihm eine Pflicht auf dieselbe Weise wie einen mathematischen Satz begreiflich zu machen. Bei einem solchen schreckte es ihn nicht, drei Tage und länger dieselbe Sache vorzutragen

und ihn so viele vergebliche Versuche machen zu lassen, bis es ihm endlich gelang, den Vortrag richtig aufzuschreiben. „Wenn aber der Begriff einer Pflicht ebensoviel Anstrengung brauchte, um sich in Ludwigs Kopf einen Platz zu verschaffen, wie könnte sie noch Kraft genug behalten, um auf das Herz zu wirken?“

Sein Plan in der Geographie war dürftig, aber durch zweierlei ausgezeichnet, nämlich durch das Ausgehen von der Umgebung, der Heimat, und durch Einführung in die vergleichende Geographie.

Die Geschichte stellte er in den unmittelbaren Dienst der Erziehung. Sie sollte das Gemüt des Schülers erfassen und daher ihr eine lange Vorbereitung vorausgehen. Jedenfalls sollte der Geschichtsunterricht nicht eher beginnen, als bis Verstand und Urteil tüchtig geübt wären. Wenn es freilich darauf ankäme, einem kalten, ungerührten Zuschauer eine bunte Reihe von allerlei Menschenfiguren vorüberzuführen, damit er ihre Bilder und ihre Ordnung ins Gedächtnis fasse und über ihre Thorheiten in Gesellschaften wie über Stadtneuigkeiten mit lachen und spotten könne, so lasse sich die Geschichte in jedem Alter ohne Rücksicht auf Umstände und ohne Vorbereitung lernen. Aber wenn etwas auf unsere innigste Teilnahme Anspruch habe und uns in den tiefsten Ernst versenken solle, so sei es doch wohl das Handeln und Leiden aller der Menschen, die unseren jetzigen Standpunkt bestimmten, die uns gesellschaftliche Sicherheit und Kunst und Wissenschaft bereitet haben, in deren mannigfaltigen Gestalten wir selbst dargestellt sind mit allem, was wir oder die Umstände Gutes und Schlechtes aus uns hätten machen können. Darum forderte er Aufschub für die Geschichte und bezeichnete denselben als unbedenklich, weil er durch das Lesen geeigneter Bücher darauf hinarbeitete und weil man in späteren Jahren keine Wissenschaft so gern für sich studiere, als gerade die Geschichte.

Die Geschichte soll große Gedanken und tiefe herzergreifende Betrachtungen über menschliche Schwäche, über menschliche Größe, über Schicksal und Vorsehung wachrufen. Darum verwarf er die Aufstellung eines dürren chronologischen Skeletts, das wohl einige Zeit im Gedächtnis bleibe, dann aber vergessen werde. Er bestrebte sich eines freien, lebendigen, anziehenden Vortrags, weil es jungen Leuten schwer sei, Menschen eines entfernten Zeitalters sich deutlich in ihrer Lebensart und Gesinnung vorzustellen.

Nach dieser Auffassung des Geschichtsunterrichts war es natürlich, daß er die Moral an die Geschichte knüpfte. „Das Herz wird“, glaubte er, „am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen und durch eine anfangs dem Kindesalter angemessene, mit den Jahren immer mehr berichtigte Sittenlehre gebildet, die dem Verstande nie Schwierigkeiten machen darf, damit sie gerade zu Gefühl

und Gewohnheit werde, die nirgends abbrechen darf, weil das sittliche Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlangt, die sich in einer großen fortlaufenden Reihe von allerlei interessanten Bildern darstellen muß, welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen und sich so zum künftigen systematischen Vortrage der Moral, welche dieselbe nur läutern und fester bestimmen soll, vorzubereiten. Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehen? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen lassen, hier unter Menschen, die wir nun schon kennen und gern vor uns haben, deren Sitten und Charaktere wir eben in der Geschichte vor unsern Augen haben entstehen sehen, eine Zeitlang verweilen, dann mit sehr willigem ehrfurchtsvollem Gemüte in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unsern Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geiste dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen, die Spuren der Vorsehung in dem langsamen, ernsten, oft und doch immer nur scheinbar rückwärts irrenden Fortschritte zum Bessern erkennen, und bei den Ereignissen unserer Tage den Blick weit rückwärts werfen, den Mut aufrecht halten und unser eigenes Herz gegen die mannigfaltigen verderblichen Einflüsse des Zeitalters verwahren lernen?"

Der Moral schloß sich die Religion als Ergänzung an. Herbart wußte sich in klarem Gegensatze sowohl zur Orthodoxie als zu den Gegnern des Religionsunterrichts. Er strebte nach Klarheit und Faßlichkeit, damit sich die Zöglinge interessieren konnten, und vermied das Einzwingen von Lehrsätzen, weil sie blind, vielleicht unheilbar blind machen. Ebenso wollte er nicht Worte ohne Begriff und Gefühl lernen lassen und Furcht einprägen ohne sichere Bürgschaft dafür, daß sie sich später in Gewissenhaftigkeit verwandeln werde; denn er wollte Religion und Moral nicht zur Schildwache herabwürdigen, deren man später nach herrschender Sitte nicht mehr achtet, und die Lehren nicht zu Gespenstern machen, die zu gewissen, der Andacht bestimmten Stunden im Kopfe herumspuken und sich am Tage nicht sehen lassen. Der Unterricht sollte erst gute Grundsätze im Menschen erzeugen, schlechten, welche sich von selbst bilden würden, zuvorkommen. „Denn die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich; es ist nicht umsonst, nicht ohne tiefe Bedeutung, daß unsere Religion von Erbsünde redet, und die Moral rückt mit einem Machtgriffe den Menschen aus seiner anfänglichen Natur in die Geisterwelt."

Steiger war mit dem Plane Herbarts im wesentlichen einverstanden. Die Möglichkeit, ihn auszuführen, war durch den Geist und

die Bildung des Hauses gegeben. Er konnte Vater und Mutter nicht bloß seinen Zöglingen als ihre Vorbilder darstellen, sondern selbst für sie wahrste, reinste, tiefste Hochachtung empfinden. Wenn er sich wankend, schwach, leidenschaftlich fühlte, demütigte er sich im Stillen vor dem Muster, das vor ihm stand, und dankte der schweigenden Vorsicht, die seine Übereilungen verzieh, und er fühlte es, wie viel dazu gehörte, aller der Güte wert zu sein, die ihm entgegenkam und ununterbrochen fortdauerte. Mehr und mehr, oft ehe seine Wünsche laut wurden, schienen sie ihm mit den Gesinnungen und Absichten des Herrn von Steiger zusammenzutreffen. Sein Mut wuchs: er ging den Folgerungen aus seinen ersten Grundsätzen, die so freien Wirkungskreis fanden, weiter nach, kam auf manche neue Ideen, und immer mehr wuchs in ihm der Einklang, die Klarheit und Evidenz seiner Überzeugung. Schienen die Aussagen der Erfahrung zuweilen nicht günstig, so überraschte ihn dann wieder auch ein Beweis von Erfolg, wo er ihn am wenigsten erwartete. Übersah er die ganze Reihe von Erfahrungen, die er an seinen Zöglingen gemacht hatte, so glaubte er alle die Perioden, in denen er mit ihnen weniger zufrieden sein mußte, von zufälligen Zerstreuungen und Unterbrechungen, also aus Abweichungen von seinem Plane herleiten zu können.

Die Familie lebte im Sommer in Märchligen, die übrige Zeit des Jahres in Bern. Herbart war jeden Abend zu Hause; nur in Bern glaubte er den Umgang mit seinen Freunden fortsetzen zu müssen und bat deshalb den Landvogt um einen freien Abend „nicht für eine L'hombrepartie, sondern für einen sehr engen Kreis von Freunden, dem er unendlich viel verdanke und dem er ohne Nachteil für sich selbst — vielleicht also auch für seine Zöglinge — sich nicht entziehen zu können glaube.“ „Ließe es sich aber nicht einrichten“, setzte er hinzu, „ohne daß ich für Ludwig fürchten müßte, so würde ich aufhören, es zu wünschen.“

Unter diesen günstigen Umständen hoffte Herbart, auf eine Reihe von Jahren im Steigerschen Hause als Erzieher zu wirken, und bei der Art und Weise, wie er seine Aufgabe auf- und erfaßte und zu lösen suchte und mit seinen eigenen Studien in Zusammenhang brachte, und bei seiner philosophischen Natur konnte die Frucht dieser Arbeit keine andere sein, als eine pädagogische Theorie, die im engsten Zusammenhange mit dem Erziehungswerke und den Gesetzen der Psychologie stand.

Da kam eine erste und auch nachhaltige Störung von Frankreich herüber. Bern suchte der dauernden Unzufriedenheit Waadtlands durch Strenge ein Ende zu machen. Viele angesehene Waadtländer wurden gefangen gesetzt, viele hart bestraft, andere flohen, meistens nach Frankreich. Zweiundzwanzig von den Ausgewanderten richteten an das fran-

zösische Direktorium eine Bittschrift, worin sie Frankreich um die Handhabung der 1565 unter Karl IX. gegebenen Garantie anriefen. Das Direktorium nahm dieses Bittgesuch mit Freuden auf uud erklärte Ende 1796 alle die Waadtländer, welche die Hilfe des Direktoriums anrufen würden, für unter dem Schutze der französischen Republik stehend. Darob war große Aufregung in der Schweiz. Der französische Agent Mengaud verlangte im Januar 1798 die Freilassung der in Bern wegen ihrer Anhänglichkeit an Frankreich gefangen gehaltenen Waadtländer; da brach im Waadtlande der Aufruhr aus, und ein Bernisches Heer rückte zur Dämpfung desselben dort ein. Das französische Direktorium machte alle Mitglieder der Bernischen Regierung für alle bisherigen und zukünftigen Verfolgungen verantwortlich und erklärte am 23. Januar 1798 den Waadtländern: „Euere Feinde werden die unsrigen sein," und schon am 23. Januar rückten die Franzosen im Waadtland ein, und die Führer der Bernischen Truppen zogen sich zurück. Am 10. Februar 1798 wurde die Unabhängigkeit des Waadtlandes unter dem Namen der Lemanischen Republik verkündigt. In dem Bern unterworfenen Aargau war die Stimmung bedenklich: die Franzosen, noch nicht vollständig gerüstet, suchten durch Unterhandlungen zu täuschen; als sie aber immer neue Verstärkungen heranzogen, da begriff man in Bern, worauf es abgesehen war. Die Entrüstung wider die Franzosen ward allgemein; die Kampfeslust ergriff Greise, Frauen, Jünglinge, selbst Kinder. „Krieg!" war der allgemeine Ruf. Bei der Frau von Steiger gerieten Weiblichkeit und Patriotismus in Zwiespalt; doch erhob sie sich wieder an der Trefflichkeit ihres Mannes, der die Stärke des Hauses und vieler anderen Häuser und des Staates war.

Herbart ließ durch den heranziehenden Sturm sich nicht aufregen. Selbst als einer der früheren Freunde auf einer Reise nach Neuchatel, wohin er im Auftrage der preußischen Regierung dem dortigen Gouverneur Weisungen für die erwarteten politischen und militärischen Verwickelungen zu bringen hatte, Herbart besuchte, wollte er sich nicht von der Wichtigkeit dessen überzeugen lassen, was im Westen, zunächst für die Schweiz, sich vorbereitete. Erst als die Steigersche Familie und Herbarts unmittelbare Umgebung von der Gefahr berührt wurde, unterbrach er die tägliche Arbeit.

Es war natürlich, daß Steigers ältester Sohn im allgemeinen Aufstand ebenfalls zu den Waffen griff. Herbart würde kein Wort dagegen eingewendet haben, wenn er nicht die Überzeugung gehabt hätte, daß es nicht zum Kampfe kommen würde. Denn die Erhebung des Geistes im wirklich heißen Kampfe fürs Vaterland galt ihm für die Charakterbildung mehr als alles, was Lehre und Unterricht jemals leisten können; aber er dachte an den Unterschied zwischen heldenmütiger

Verachtung aller Schrecken des. Todes mitten im Gewühl der verzweifelten Schlacht für Recht und Pflicht und den Prahlereien, den herztötenden Zeitvertreiben eines müßigen Observationscorps. Er hätte dem Landvogt Glück gewünscht, wäre aus einem solchen Gefecht, wie die alten Schweizerschlachten, mit dem Kranze der Ehre geschmückt, die Leiche Ludwigs heimgetragen worden; aber hätten ihm die Gespräche, die Beispiele der Kameraden Herz und Unschuld geraubt, hätte er den Keim der Unsittlichkeit heimgebracht, so hätte er trostlos geschwiegen, die Hände sinken lassen und Vater und Sohn und sich bedauert.

Herbart hatte einen Plan entworfen, den er für so sicher als möglich hielt, und der, wenn er zwei Jahre aufs strengste beobachtet wurde, eine dauerhafte Wirkung versprach, die dann allenfalls auch bei veränderten Umständen sich hätte erhalten können, von der er aber lieber hoffte, daß sie ihm als Grundlage eines vollendeten Baues in der fernen Zukunft dienen würde. Und dieser Plan war gebilligt worden. Daher befremdete es ihn in hohem Grade, daß von den Grundsätzen, nach welchen Ludwig bisher unter so strenger Aufsicht gehalten wurde, nun so plötzlich und so weit abgesprungen werden sollte, daß er, dem bisher der Umgang mit Knaben versagt war, nun ohne Wahl den Bekanntschaften junger Männer mit allen damit verbundenen unabsichtlichen, vielleicht fürs ganze Leben entscheidenden Folgen ausgesetzt werden sollte. „Kann jemals“, so äußerte er sich gegen Herrn von Steiger, „die Verführung eine gefährlichere Nahrung finden als die Langeweile auf dem Posten und in den Quartieren? Fällt auf diesen Zunder nur ein Fünkchen, das der regelmäßige häusliche Fleiß sogleich erstickt hätte, so kann ein Feuer entstehen, das vielleicht lange im Verborgenen glimmt, aber dessen Flammen nachher nicht eher zu löschen sind, als bis sie alles verzehrt haben.“ Überdies war Ludwig in den Augen seines Erziehers charakterschwach, weder gut noch böse; die Schalen standen im Gleichgewicht, und das geringste Gewicht konnte die eine tief niederdrücken. Darum erschien Herbart sein bisheriger Plan als eine wahre Ungereimtheit. Und was einmal geschah, konnte wieder geschehen. Durfte ein unvorhergesehener Fall seine Arbeit an Ludwig vernichten, so mußte er das auch bei den Kleinen fürchten. Bei solcher Ungewißheit konnte kein Plan stattfinden, und er hielt es für besser, zu der alten Hauptstraße zurückzukehren, auf der, eben weil schwerlich eine Spur eines wahren Planes da ist, auch kein Zufall sonderlich ungelegen sein kann. Ein Trost war es, daß Ludwig sich im Lager vorerst ganz vortrefflich benahm, ein Muster frischen Wesens und unverdrossenen Mutes für seine Kameraden.

Außerdem konnte weder vor der großen Natur, welche sich ihm darbot, noch vor der Arbeit, die er gefunden, in Herbart das Bedürfnis derjenigen Philosophie verstummen, die er suchte und zu der

er den Eingang gefunden zu haben glaubte. So oft er staunend zurückkehrte von dem Anblick, wie die Natur die äußersten Enden des Schönen und Erhabenen in ein Unnennbares verwebt hat, so oft die Pflicht von ihm heischte, er solle mit Lehre und Empfindung in die Tiefe menschlicher Herzen eindringen, fühlte er sich gewaltiger hingerissen gegen die unbekannte Einheit außer sich, die alles das zusammenhält und belebt, und die unbekannte Kraft in sich und anderen, die es im Bilde zusammengefaßt und dem Bilde selbst Sinn und Bedeutung giebt. Es dünkte ihm ein gutes Zeichen für seine Wissenschaftslehre, daß sie sich allenthalben wieder aufdrängte. Von Fichtes Ausführungen gestand er, daß sie ihm oft nur durch den Kontrast das Ideal zu erheben schienen. In seinem Naturrecht (1796) konnte er nicht über die ersten Seiten wegkommen; denn hier schon glaubte er wichtige Untersuchungen übersehen. Er vermutete bereits aus vielen Gründen, daß das Natur- und Staatsrecht nie eine abgesonderte, in sich vollendete Wissenschaft werden und daß in einem Volke niemals das Recht ohne die Sitte fortschreiten könne. Betrachtete er dann das langsame Fortschreiten bei seinen Zöglingen und die große Sorgfalt der Erziehung, deren es bedurfte, um dem Schritte nur einige Sicherheit zu geben, so konnte er von großen Staatsreformen oder Revolutionen, durch die man den Zustand des Rechts plötzlich herbeizuführen hofft, nur sehr wenig erwarten.

Im allgemeinen bezogen sich die Fragen, welche ihn beschäftigten, auf das Selbstbewußtsein, das Ich. Den Weg zur Auflösung des Problems des Ich hatte er bereits gefunden; aber es fehlten ihm noch die Basis allgemeiner metaphysischer Begriffe und die Größenbegriffe, auf welche die Voraussetzungen hintrieben, welche er zur Erklärung des Selbewußtseins machen mußte. Doch näherte er sich der metaphysischen und mathematischen Seite der Psychologie immer mehr, und die ersten psychologischen Rechnungen führte er noch im Jahre 1798 aus, indem er die Aufgabe löste: „Wenn die Stärken x, a, b dreier einfachen Vorstellungen gegeben sind, die Schwelle zu finden, welche x überschreiten muß, um nicht ganz niedergedrückt zu werden.“ Noch vor Ablauf des Jahrhunderts aber hatte er nicht nur die Grundbegriffe der Psychologie überhaupt festgestellt, sondern auch die ersten näheren mathematischen Bestimmungen derselben gefunden. Es erhob ihn eine innere Gewißheit über die Systeme der Zeit, das Fichtesche so wenig wie das Kantische ausgenommen; und sollte er auch irren, so hielt er es doch für ein großes Glück, ohne Führer und ohne Furcht ein eigenes Feld durchwandern zu können, das sich bei jedem Schritte zu erweitern schien. In diesem Ringen nach den letzten, sichersten Grundlagen des Ich wurde er wider Willen von manchem Äußern abgezogen, und er fürchtete, daß er zuweilen einem Träumenden ähn-

licher sehe als einem Wachenden. „Jetzt suche ich nach Rüstzeugen umher“, schrieb er am 28. Oktober 1798 an Muhrbeck, „die schweren Steine zu heben, Analysis des Unendlichen, Kombinationslehre, philosophische Litteratur, Erfahrung an Menschen und Kindern — wer weiß was alles.“ In dieser Zeit hat Herbart die Methode seiner Spekulation ausgebildet, welche im Wesen der mathematischen Analysis entspricht. Er hebt aus dem seiner Untersuchung vorliegenden Gegenstand die das Problem bestimmenden Begriffe heraus, stellt jeden einzelnen derselben durch möglichst reiche Kombination in Beziehung zu anderen in seinem Umkreise liegenden Erscheinungen und bearbeitet die aus dieser Umschau gewonnenen Erkenntnisse mit den Mitteln einer scharfen und besonnenen Dialektik. Dieses Verfahren, das den Fichteschen und Schellingschen Gesamtanschauungen (s. S. 13 f.) durchaus widersprach, wendete Herbart auch Dingen gegenüber an, welche durch theoretische Erörterung überhaupt nicht vollständig entschieden werden konnten, wofür seine „Erinnerung an die Göttingische Katastrophe i. J. 1837“ (s. Abschnitt 11 dieser Biogr.) ein bemerkungswertes Beispiel bietet. Es bildet aber die Stärke der wissenschaftlichen Leistungen Herbarts, welche auch heute noch dessen Metaphysik zur nützlichsten Vorschule des philosophischen Denkens macht. Man begreift aus dieser Form seiner Spekulation, daß gerade das Ästhetische, das dem Dialektiker auch bei vielfacher praktischer Kunstübung fern zu zu liegen scheint, bei Herbart eine so vielfältige Verwendung findet. Auch die Vorzüge, sowie die Schwierigkeiten seines Lehrvortrags erklären sich aus dieser Methode, und Voigdt[1]) giebt jedenfalls eine richtige Darstellung von demselben, wenn er schreibt: „Nur diejenigen Formen der möglichen Verknüpfung des Gedachten sollten nachgewiesen werden, welche das Gedachte selbst nach seiner Beschaffenheit zuläßt. Die Bestimmtheit und Klarheit der Darstellung, die Gewissenhaftigkeit in der Bearbeitung der Begriffe, der nie versagende Ausdruck — das alles weihte für den Ernst der Wissenschaft und machte erröten über die vermeinte Armut der Sprache. In ein heiteres Gebilde versetzte der Vortrag, wenn er aus dieser Trockenheit der Logik überging in die Ästhetik und hier im Reiche des Schönen Licht und Ordnung zu verbreiten suchte, indem er für das: „es gefällt“ — bestimmten Grund und für das: „es soll“ — eine willenlose Nötigung nachwies.“ In dem Curriculum vitae, welches er 1802 der philosophischen Fakultät zu Göttingen behufs Promotion vorlegte, sagt er, daß er, um in seiner

[1]) Zur Erinnerung an Herbart. Königsberg 1841. S. 7. — Vgl. auch des Verfassers Schrift „Herbarts Lehrjahre“. Bielefeld 1890. S. 14 f. — Das Urteil, daß Herbart „kein wirklich mathematisch geschulter Geist“ gewesen sei (Pietzker, Humanismus und Schulzweck. Braunschweig 1889. S. 19), trifft jedenfalls Herbarts **Methode nicht**.

philosophischen Richtung sicher zu werden, sich der Erziehertätigkeit zugewendet habe (ut mentem humanam usu et experientia cognoscerem). Um auch in der Methode nicht falsch zu gehen, habe er mathematische Studien getrieben, denen er in Bremen besonders obgelegen und von denen er auch in der Doktorprüfung Rechenschaft zu geben sich anbot.

Bei dieser veränderten Stellung mußte er auch an sich und seine Zukunft denken. Mehr als jemand wußte, verlangte, gebilligt hätte, hatte er die Sorge für seinen künftigen Beruf versäumt. Sein Plan würde, lange genug verfolgt, ihn künftig mit großem Gewinn zu seinen eigenen Studien zurückgeführt haben, und überdies hätte eine gelungene Ausführung innere Ruhe und Zufriedenheit über sein ganzes Leben verbreitet. Jetzt machte die Pflicht gegen sich selbst neue Ansprüche und ließ sich mit abgerissenen, bestimmungslosen Arbeiten nicht mehr vereinigen. Seine Stellung im Steigerschen Hause ganz aufzugeben, hielt er jedoch für unrecht, weil er überzeugt war, daß ein neuer Wechsel nur Schaden für Karl und Rudolf bringen würde. Den vielen Störungen gegenüber, denen er seine erzieherische Arbeit ausgesetzt sah, suchte er nun wenigstens für das noch Erreichbare Wege und Mittel zu sichern. Der Frau Landvogtin, welche von ihm beständige Aufsicht über die Zöglinge forderte, trat er entschieden entgegen und sagte ihr, daß man eine solche Menge von Pflichten von dem Erzieher fordere, wisse er wohl, denn die neuesten Erziehungsschriften thäten dasselbe; daß man aber so wenig zeige, wie man durch den Unterricht erziehen könne, sei ein Beweis dafür, wie sehr dem Lehrer gewöhnlich die Hand gebunden wird oder wie viel lieber die Menschen gewöhnlich eine undankbare und hoffnungslose Mühe übernehmen, als über die Mittel zu ihren Zwecken nachdenken mögen. Ebenso hielt er seinen Standpunkt zum Französischen fest. Ludwig erhielt Unterricht in demselben, aber nicht Karl und Rudolf.

Da Herbart vielfach durch die Erfahrung belehrt wurde, daß er seine aus Büchern und durch konsequentes Denken gewonnenen Grundsätze verbessern müsse und alle Irrtümer, in welche er geraten war, Herrn von Steiger offen und ehrlich zugleich mit den Veranstaltungen vorlegte, wodurch sie in Zukunft vermieden werden sollten, und da letzterer die Einsicht und Umsicht und die reine Gesinnung seines Erziehers sehr wohl zu würdigen wußte und beide für Gründe zugänglich waren, so scheint sich nahezu das frühere Verhältnis wieder hergestellt zu haben.

Viel trug dazu bei, daß das, was Herbart für Ludwig gefürchtet hatte, glücklicherweise ausblieb. Dieser ertrug wirklich die Kälte des Winters und die Nacht auf den äußersten Vorposten. Er duldete so munter und so oft für andere die Beschwerden des Dienstes, daß

man ihn einer Reihe unmutiger Offiziere zum Muster aufstellte. „Er ist ein Kerl“, jubelte Herbart, „und, wollen die Franzosen, vielleicht bald ein Held.“ Daß er ein Mensch würde, dafür wollte er beten und arbeiten.

Als die beiden französischen Heerführer, Brune und Schauenburg, sich vereinigt hatten, verlangte das Direktorium Umänderung der bernischen Verfassung, Abdankung der Regierung und Entlassung sämtlicher Truppen. Diese Forderung war bloßer Schein; denn bevor die Antwort des großen Rates erfolgt war, griffen die Franzosen am 1. März an. Schon am 5. März 6 Uhr morgens langten die Trümmer des Berner Heeres, Ludwig mit ihm, vor den Thoren der Stadt an. Bern wurde das französische Hauptquartier und erfuhr alle Segnungen der neuen Freiheit. Staatsschatz und Privateigentum wurden beraubt, 6 Millionen Kriegssteuer erhoben, 500 Haushaltungen in der Nähe der Stadt vollständig ausgeplündert. Die Mißhandlung des Volkes überstieg alle Begriffe. Herbart hatte mit der Steigerschen Familie Bern verlassen und war mit ihr in das Oberland geflüchtet. Herr von Steiger, zur Kriegssteuer reichlich herangezogen, von der Patriotenentschädigung bedroht und täglich in Gefahr, als Geißel weggeführt zu werden, verließ dennoch das Vaterland nicht, sondern bewahrte sich vollkommene Ruhe und folgte dem Unterrichte seiner Kinder mit aller Hingebung und Teilnahme.

Die Schrecknisse des Krieges, alle die Greuel, die Ludwig sah, und Ausbrüche seines eigenen Leichtsinns hatten ihn empfindlich gegen das Böse gemacht und Herbart wußte nun, woran er war. Doch hatte er gerade mit ihm noch viel Not. Herbart sammelte noch einmal alle seine Kraft auf ihn, arbeitete, redete, drängte in ihn hinein, hob und drückte ihn wechselweise, suchte ihn Gutes und Schlimmes in sich unterscheiden zu lehren, damit er dieses neben jenem nicht mehr leiden sollte. — Thränen konnte er so fließen machen, aber nicht Gedanken, Nachgiebigkeit, Augenblicke voll guten Willens hervorrufen, aber kein zutrauensvolles, anhaltendes Mitarbeiten. Er war schon etwas gewesen; jetzt wollte er wenigstens wissen, was er künftig sein werde: von allen den Arbeiten wollte er wenigstens Ende, Zweck und Ziel sehen. Schnelle Hilfe war nötig, und sie wurde sofort geschafft. Dem künftigen Forstmanne, zu dem ihn der Vater bestimmte, konnte man nun wenigstens eine genügende Rechenschaft seiner Beschäftigungen ablegen.

6. Berufs- und Lebenspläne.

Es schien, als sollte sich Herbarts Plan eines Aufenthaltes von 8 bis 10 Jahren im Steigerschen Hause doch noch ausführen lassen. Nachdem über Ludwigs Beruf entschieden war, konnte sich Herbart

den jüngeren Brüdern mit eingehenderer Bemühung widmen, welche in jeder Beziehung gut gelohnt wurde. Herbart genoß jetzt doppelt, was er nach den Unruhen der letzten Zeiten mühsam „wieder ins Gleis“ gebracht hatte. Aber es kam anders. Durch die Berner Katastrophe war der Mythus des zukünftigen Regenten von Bern ins Nichts zerflossen. Herbarts Eltern, um seine Zukunft besorgt, verlangten, daß er die Schweiz verlassen und einen oldenburgischen Prinzen auf Reisen begleiten sollte. Herbart verstand dies nicht. Er sah die Vollendung der Erziehung Karls und Rudolfs als Lebensaufgabe an. Um seiner Sache einigermaßen gewiß zu sein, legte er Herrn von Steiger den Fall vor, eröffnete ihm die Wünsche und Hoffnungen seiner Eltern und fragte ihn, ob, wenn diese zustimmten, er es wohl mit ihm wagen und ihm die Erwartung geben wolle, daß er seine angefangene Arbeit ganz, würde zu Ende bringen können; ob er sich wohl der speziellen Aufsicht entziehen und seine eigentliche Verpflichtung darauf beschränken dürfe, regelmäßig sechs Stunden täglich mit seinen Söhnen zuzubringen; ob er ihm wohl jährlich sechs ganze freie Wochen zu eigener Arbeit erlauben wollte; ob die Hoffnung nicht leiden würde, etwa in ein paar Jahren seine Eltern zu besuchen; wenn er in späteren Jahren seine Söhne dahin gebracht haben sollte, daß sie ohne ihren Schaden auf ein halbes Jahr etwa sich durch eigene Arbeit einen Lehrer ganz entbehrlich machen könnten, ob es ihm dann freistehen würde, sich für diesen Zeitraum aus dem Hause zu entfernen; ob er wohl dies alles nur als gemeinsame Erwartung ansehen dürfe, die sich bei einem jeden nur mit Rücksicht auf den Vorteil der übrigen ändern werde. Verbindlichkeit, fügte er hinzu, möchte von jeder Seite drückend sein, da sie nicht wissen könnten, wie vielleicht Lage, Meinung und Überzeugung sich wenden möchten; nur so viel Wahrscheinlichkeit erwünschte er, daß dieselbe sein jetziges Thun vor seinen Eltern und vor sich selbst rechtfertigen könnte. Sie sprachen über das Einzelne, besonders über den Nutzen und Schaden und möglichen Ersatz der Aufsicht; aber dann bejahte Herr von Steiger so schnell, so heiter und unbedenklich, daß Herbart frohen Mutes seine Arbeit fortsetzen konnte. Endlich fragte er jenen, ob er nicht etwa das, was er jetzt thue, überhaupt für Thorheit halte; ob es nicht unklug wäre, in dem gegenwärtigen Zeitpunkte auf viele Jahre hinaus vorauszurechnen und ein so langes, stilles, friedliches Werk anzufangen. Steiger fand das nicht so. Mit „ausgezeichneter Güte“ ging er auf Herbarts Verhältnisse ein, und von den Seinigen sagte er ihm, es sei zwar alles unsicher, aber wenn man nicht gerade die Einzelnen aussaugte, würde er es länger aushalten als mancher andere. Überhaupt bewährte Herr von Steiger bei allem Interesse für sein Vaterland eine Ruhe in eigenen Geschäften, die selbst durch die Revolution nur wenig gestört wurde. In der ohnehin ein=

fachen Lebensweise des Hauses zeigte sich einige Einschränkung; aber ein ziemlich beträchtlicher Bau zu Märchligen, welcher der wachsenden Familie mehr Platz verschaffen sollte, ging ungehindert fort. Nun war Herbarts Entschluß gefestigt: „eine Erziehung, die dem Anschein nach glücklich genug angefangen ist, gegen deren Fortsetzung kein Hindernis Mißtrauen erregte, freiwillig abzubrechen, wäre ohne vorgängige gewissenhafte Erwägung der Umstände gewiß unverzeihlicher Leichtsinn.“ Das war der Punkt, von welchem er ausging.

Die Zukunft im Sinne seiner Eltern ließ Herbart übrigens nicht aus den Augen. Eine Versorgung, die ihm nach solcher Vorbereitung nicht fehlen konnte, glaubte er in einer philosophischen Professur zu finden. Fichtes wiederholte Zeugnisse und noch mehr die Proben, die er sich selbst abgelegt hatte, schienen ihm zu versichern, daß, wenn ihm irgend etwas gelingen könnte, es die Spekulation wäre. Was die berühmten Männer der Zeit geleistet, konnte ihn nicht befriedigen; selbst die Richtungen, die sie einschlugen, entfernten sich weit von dem Wege, der ziemlich bestimmt vorgezeichnet als derjenige vor ihm lag, auf dem er sich zunächst versuchen sollte. Ebensowenig Zutrauen konnte er ihrer Art zu arbeiten abgewinnen. „Vorlesungen und Schriften ankündigen über das, was man zum Teil erst ersinnen will — dann unaufhörlich polemisieren gegen die, welche halbe Wahrheiten völlig mißverstanden und unglücklich angegriffen — endlich sich öffentlich für einig erklären mit denen, welche für ganz abweichende Meinungen übereinstimmende Worte gebrauchen — das sind traurige Beweise, wie selten glückliche Ideen und eine günstige Lage zu ihrer Entwickelung und Reife sich beisammen finden.“ [1]) Betrachtete er ferner, wie wenig sich die Philosophen um die Bekanntschaft mit den Wissenschaften, die sie durch Philosophie beleuchten und begründen, mit den Verhältnissen des Lebens, die sie dadurch bessern wollten, zu bekümmern pflegten, wie sehr ihre Zuhörer unter den Lehrern nach dem Vortrage zu wählen pflegten und wie die Lehrer so ganz den Vortrag über der Sache zu vergessen schienen, so dünkte ihm der philosophische Standpunkt des Zeitalters nicht zu hoch, daß er ihn abschrecken konnte, nach zehnjährigem treuem Fleiße und möglichster Vermeidung jener Abwege eine philosophische oder mathematische Lehrstelle als seine sichere Aussicht anzusehen. Denn die Mathematik war ihm, schon wegen ihrer Verbindung mit der Philosophie, fast so wichtig wie diese selbst. Um sein Ziel zu erreichen, gedachte er sich einige Jahre vorher mit Vorsicht beim deutschen Publikum um das Bürgerrecht in der Gelehrtenrepublik zu bewerben.

Auch eine politische Laufbahn lag nicht außer den Grenzen der

[1]) Brief Herbarts an seine Eltern vom „letzten Juni 1798“.

Möglichkeit. Obgleich nämlich Herr von Steiger seinen Söhnen die Wahl ihres Berufes größtenteils selbst zu überlassen entschlossen war, so war doch zu vermuten, daß wenigstens Karl sich irgend einmal in die Nähe eines Staatsruders sehnen und eben dadurch auch die Wünsche seines Vaters am besten erfüllen würde. Schon deshalb mußte sich Herbart den Staatswissenschaften nähern; aber Politik und Rechtswissenschaft lagen auch ganz in der Richtung seiner Spekulation. Denn seine Philosophie wollte sich nicht bloß unter Idealen herumtreiben, sondern vor allen Dingen begreifen — also auch sehen, aber nicht bloß sehen — was der Mensch ist, wie er es wurde und wie er es mehr werden kann, mußte also bei Erfahrung und Geschichte Bestätigung und Bewährung suchen. Die juristische Laufbahn jedoch wies er entschieden ab. „Gewiß, es wäre ein schlechtes Zeichen für mich, wenn nicht irgend einmal in meinem Leben die corpora juris meine Hauptlektüre würden. Aber ein solches Studium, welche Vorarbeiten mag es erfordern! Aus den Rechtslehren aller der verschiedenen Zeitalter Stücken mitten herauszureißen, um die sonderbare Zusammensetzung des heutigen deutschen Gerichtsbrauchs auswendig zu lernen — dann sich in eine Praxis vertiefen, die, so belehrend sie sonst sein könnte, doch, wenn sie zu früh eintritt, die Nachforschungen hemmen und den Geist mehr betäuben als aufklären dürfte — Sie sehen, bester Vater, was mich bei immer steigender Verehrung für die Jurisprudenz doch das eifrige, wahre Studium derselben immer länger aufschieben machte. Sie begreifen meine Furcht, daß ich zu einer baldigen juristischen Praxis schwerlich einen ruhigen, unzerstreuten Sinn, einen emsigen, pflichtmäßigen Amtsfleiß mitbringen möchte.“ [1])

Diesen Gründen vermochten die Eltern nicht zu widerstehen. Sie verwiesen den Sohn auf sich selbst, obgleich sie ihn nicht begreifen konnten. Das Verhältnis zwischen beiden Teilen wurde zwar nicht besser; aber die Ausführung von Herbarts Lebensplan schien gesichert. Und doch war dies — vielleicht zum Glück für die Philosophie — in der That nur Schein. Herr von Steiger, der die Revolution, unter der er entsetzlich litt, mit der Ruhe des Weisen ertragen, konnte dem Unglück des Vaterlandes nicht ruhig zusehen. Er haßte das französisch gesinnte helvetische Direktorium in tiefster Seele; alles, besonders auch die Jahresfeier der Republik mit ihren Vaterlandsaltären, Freiheitsbäumen, Umarmungen, dreifarbigen Bändern, Fahnen und gespreizten Reden erfüllte ihn mit Trauer und Zorn: aber er duldete das Unvermeidliche mit stummer Resignation. Da liefen Nachrichten ein von dem Siege Nelsons bei Abukir, Karls bei Stockach, von dem Bunde des Großmeisters der Malteser mit der Pforte und Rußlands

[1]) Am näml. Orte.

mit Österreich wider Frankreich. Leidenschaft, Haß und Patriotismus brachen sofort mit aller Kraft hervor; eine Gegenrevolution wurde geplant und Herrn von Steigers Thätigkeit ganz dafür in Anspruch genommen. Diese Agitation gegen die helvetische Republik vonseiten eines Mannes, der auf die Verfassung derselben den Bürgereid geleistet, konnte Herbart nicht verstehen und nicht billigen; die Verhältnisse des Staates und der Familie nahmen eine Wendung, welche ungestörtes pädagogisches Wirken jetzt überhaupt nicht mehr zuließen. Die Politik verschlang alles; Herbart fühlte sich nicht mehr zur Hausgesellschaft gehörig. Tiefe Verstimmung bemächtigte sich seiner, so daß er an die Wiederkehr besserer und reinerer Verhältnisse im Steigerschen Hause nicht mehr glauben mochte, und als die Dinge sich hier wieder befriedigender gestaltet hatten, machten die Zerwürfnisse seiner Eltern seine Anwesenheit in Oldenburg dringend nötig. So entschloß er sich zu gehen, obwohl ein Nachfolger für ihn noch nicht gefunden war. Die Erziehung seines geliebten Karl indessen verfolgte Herbart auch fernerhin mit rührender Sorge. Zwei Freunde übernahmen die Weiterführung des Unterrichts bei den Steigerschen Söhnen, bis Herbart einen neuen Erzieher schicken konnte. Es ist nicht unwahrscheinlich, daß jetzt seine spekulativen Untersuchungen schneller zu einem gewissen Abschlusse kamen, als er gehofft hatte. Die Grundgedanken seiner Metaphysik wenigstens waren 1799 bereits fest und der Zusammenhang zwischen ihr und der Psychologie klar gestellt. Daß er in der Spekulation zu einem Abschlusse gekommen war, scheint sich auch daraus zu ergeben, daß er auf seine Entwickelung zurückblickte. Er ging zurück bis auf den bereits erwähnten Aufsatz über die menschliche Freiheit. „Der Aufsatz", sagte er, „ist einer meiner ältesten. Ich war noch mit Langreuter in Prima. Uelzens Logik steckte mir mächtig im Kopfe; so auch seine vielen Triebe und Fähigkeiten des Menschen. In der Einleitung zu Leß „von der Wahrheit der christlichen Religion" aber hatte ich Gründe gegen die Freiheit oder vielmehr Winke dazu gefunden. Nun mußten meine philosophischen Axiome und Definitionen herbei, mußten sich verarbeiten lassen, wie sie konnten, um mir einen Begriff von der Freiheit und Nicht-Freiheit zu geben. — Mittelpunkte, Sammelplätze des Beobachters schienen diese Triebe und Vermögen zu sein, zusamt den dazu gehörigen Kunstwörtern. Man muß etwas haben, worauf man den Verstand richten könne. Darum erfand Platon seine Ideenlehre, wie er den Sokrates im Parmenides sagen läßt. Ist die Natur erst in ein Spiel Karten verwandelt, so kann man damit auch bequemer spielen; und findet sich nachher, daß man nicht mit der Natur gespielt hat, so muß man nur nicht schon die ernstliche Einbildung gehabt haben, man sei wirklich einem System nahe oder gar desselben mächtig gewesen; — ist man nur nicht durch voreilige Hoff-

nungen verwöhnt, ist man noch *bescheiden* und thätig, so kann man jetzt *anfangen*, zu untersuchen. — Die Platonische Ideenlehre ist verwirrter und verrät sich leichter, aber sie ist wenigstens auch umfassender als unsere Psychologie. Wir hypostasieren weit weniger allgemeine Begriffe, als er, aber soviel eher täuschen wir uns, und vielleicht können wir soviel weniger Versuche des Denkens machen, so daß also auch hierin unser Jugendleben hinter den Griechen zurückbliebe. — — Ist nicht in jenem Aufsatze ein förmlicher Olymp im Menschen erbaut, wenigstens mit *ebensovielen* Personagen, die da untereinander konversieren und einander helfen und widerstreiten? Wie die Natur in Götter gespalten ward, von denen man nun dichten konnte, so ist hier der innere Mensch in Kräfte u. s. w. aufgelöst, von denen man sich nun ein Schauspiel aufführen lassen und davon wieder erzählen, auch gelegentlich Episoden und Verschönerungen hineinweben kann. — „„*Alles dieses ist ausgemachte tägliche Erfahrung jedes Menschen.*““[1]) Es sind vortreffliche Sachen unter diesen Erfahrungen, ein System des Eigennutzes in bündiger Ordnung. „„Sobald also — ist der Schluß — eine Vorstellung vorhanden ist, daß irgend etwas am meisten zu unserer Glückseligkeit beitrage, so findet keine Wahl mehr statt, wir müssen es unserer Natur nach wollen.““ Bei *solchen* Philosophemen war ich *gut*. So wenig entscheiden die Vorstellungen des Vorstandes über das Gefühl. So *tief* liegt Sittlichkeit und — Unsittlichkeit. Aber dennoch in den Verhältnissen meiner letzten Jahre, 1796—1800, wäre es möglich gewesen, mit solchen *Systemen* gut zu bleiben? Schwerlich läßt sich solch ein Wunder denken. — Cicero und die Stoiker lassen die Glückseligkeit dem Chor der Tugenden auch zur Folter hin — *folgen*, aber nicht vorangehen. — — Solche Ungereimtheiten ließ mein Verstand sich bieten; — aber die Liebe zur Wahrheit hielt das Herz rein mitten in diesem Irrtum. — — Und was für *Erfahrungen* ich bei Uelzen noch gelernt habe! „„Es ist Erfahrungssatz, daß jeder Zustand der menschlichen Seele in dem nächst vorhergehenden u. s. w. gegründet sei.““[2]) So trefflich war ich damals fähig, die Mechanik und den Kausalzusammenhang meiner Gemütsbewegungen durch Beobachtung zu entdecken! — O Nachsicht jedem Anfänger im Denken! —

[1]) Worte aus jenem Aufsatze, dessen Argumentation wider die Freiheit hauptsächlich in der Berufung auf den „Trieb nach Glückseligkeit" und den zwingenden Einfluß der mehr oder minder deutlichen Vorstellung dessen, was zu unserer Glückseligkeit beitrage, besteht. — Anmerkung von *Hartenstein*, welcher die obigen, aus dem Jahre 1800 stammenden Bemerkungen mitgeteilt hat in Kl. Schr. I, S. X ff.

[2]) Den Beweis *für* die Freiheit gründet der Aufsatz auf die lex continui, vermöge deren zwischen dem absolut uneingeschränkten Wesen (Gott) und dem ganz eingeschränkten eine Klasse von Wesen sein müsse, die eine „beträchtliche Freiheit" des Wollens besitzen. — Anmerkung von *Hartenstein*.

Auch die kosmologischen Parallellinien, welcher sinnreiche Einfall gleich darauf folgt, zeigen, wie viel man sich auf das Selbstfinden und Weiterführen bei einem — doch schon seit Jahren geübten — Knaben verlassen kann. Keine Spur des Gedankens, daß Gott nicht unmoralisch wirken könne."

Nicht wie ein Anfänger, sondern wie ein erfahrener Erzieher griff der zwanzigjährige Herbart sein Werk an, weil er alle Veranstaltungen nur im Zusammenhange mit dem Zwecke derselben dachte. Und gerade darum sah er sich auf diesem hochwichtigen Gebiete der Forschung vereinsamt, auf neue Grundlagen und Wege hingedrängt; weder mit den Pietisten noch mit den Philanthropen noch mit den Humanisten, weche in den Schulen herrschten, vermochte er zu gehen, weil er sofort erkannte, daß sie das Ziel der Erziehung mehr oder minder verfehlen mußten. Er wollte ebenfalls Bildung, aber sittliche Bildung. Er schätzte mit den Humanisten das Altertum, aber auch die Wissenschaften der Neuzeit, und ging über sie hinaus, indem er das Griechische und den Homer an die Spitze des Sprachunterrichts stellte und die allbeliebten Chrestomathien verurteilte. Den Philanthropen gegenüber verschmähte er eine künstlich erleichternde Methode und forderte frühzeitige Gewöhnung an anstrengende Arbeit. Am meisten in Übereinstimmung war er mit dem würdigen Pestalozzi. Mit ihm führte ihn 1797 ein Zufall zusammen in Zürich; im Herbst 1799 traf er ihn in der Schulstube zu Burgdorf.[1])

Ein Dutzend Kinder von 5 bis 8 Jahren wurde zu einer ungewöhnlichen Stunde am Abend zur Schule gerufen. Herbart fürchtete, sie mißlaunig zu finden, und das Experiment, zu dessen Anblick er gekommen war, verunglücken zu sehen. Aber die Kinder kamen ohne eine Spur von Widerwillen; eine lebendige Thätigkeit dauerte gleichmäßig fort bis zu Ende. Er hörte „das Geräusch des Zusammensprechens der ganzen Schule; nein, nicht das Geräusch, es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein taktmäßiger Chor, und auch so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt haftend auf das, was eben gelernt wurde," daß er beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eins von den lernenden Kindern zu werden. Er ging hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eins schwiege oder nachlässig spräche: er fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that seinen Ohren wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hatte, und „da durch ihre schweizerischen Eltern ihre Zunge wohl auch nicht gebildet sein konnte," versuchte Herbart folgende Erklärung: „Das taktmäßige

[1]) Der folgende Bericht ist aus Herbarts Aufsatz „Über Pestalozzis neueste u. s. w." geschöpft, den wir im zweiten Band unter II mitteilen.

Zugleichsprechen bringt ein reines Artikulieren von selbst mit sich, keine Silbe kann verschluckt werden, jeder Buchstabe findet seine Zeit; und so formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beständig laut spricht, sich seine Aussprache selbst.“ Die allgemeine und dauernde Aufmerksamkeit war ihm ebenfalls kein Rätsel. „Jedes beschäftigt zugleich Mund und Hände; keinem war Unthätigkeit und Stillschweigen auferlegt. Das Bedürfnis nach Zerstreuung war also gehoben; die natürliche Aufmerksamkeit verlangte keinen Ausweg wie der Strom des Zusammenlernens keinen gestattete.“ Herbart freute sich über den sinnreichen Gebrauch der durchsichtigen Hornblättchen mit geritzten Buchstaben, die während des Auswendiglernens sich beständig in den Händen der Kinder bewegten und — ein stummer, aber behender Schreibmeister — ihnen ihre Griffelzüge korrigierten und zum Bessermachen aufforderten. Später, so oft er bei mathematischen Beschäftigungen Figuren auf die Tafel hinwarf, schalt er seine Hand, daß sie nicht so feste gerade Linien, so richtige Perpendikel, so genau runde Kreise zeichnen konnte, als jene sechsjährigen Kinder, und noch weit mehr, als wegen ihrer erworbenen Fertigkeit, schätzte er sie wegen der energischen Stetigkeit des Geistes glücklich, die sie gewannen, indem sie die Vorstellung der Rundung so lange ohne Wanken festhielten, bis das hingespannte zielende Auge und die gehorchende Hand ganz langsam, aber sicher, in einem fehlerlosen Zuge den Kreis vollendet hatten.

Warum Pestalozzi so viel auswendig lernen ließ, warum er die Gegenstände des Unterrichts so wenig nach den natürlichen Neigungen der Kinder zu wählen schien, warum er sie immer nur lernen ließ, nie mit ihnen sich unterhielt, nie plauderte, nie scherzte und nie erzählte, warum seine Sätze so abgebrochen, seine Namen so nackt dastanden, warum alles, was, den Ernst der Schule zu mildern, so vielfach vorgeschlagen war, hier verschmäht schien, wie er, der sonst auf den ersten Blick so freundliche, so liebreiche Mann, der alles Menschliche so menschlich grüßte, dessen erstes Wort jedem Fremden zu sagen schien: Hier finde ein Herz, wer eins zu finden verdient — wie er dazu kam, unter die Kinder, die seine ganze Seele ausfüllten, nicht mehr Freude auszugießen, nicht mehr mit dem Nützlichen das Angenehme zu paaren, alle diese Fragen irrten Herbart nicht so sehr, wie vielleicht andere; denn eigene Erfahrungen und Versuche hatten ihn vorbereitet, die Geisteskräfte der Kinder ungleich höher schätzen zu lernen, als man gewöhnlich thut, und die Ursachen ihrer Lust und Unlust beim Unterricht ganz anderswo zu suchen als in überflüssigen Spielereien auf der einen, in der vermeinten Trockenheit und Schwierigkeit solcher Dinge, die Ernst und Aufmersamkeit erfordern, auf der anderen Seite. Was man für das Leichteste und für das Schwerste hält, das hatte er

mehrmals bei Kindern auffallend umgekehrt gefunden. Das Gefühl des klaren Auffassens hielt er längst für die einzige echte Würze des Unterrichts, und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war ihm das große Ideal, worin er das durchgreifende Mittel sah, allem Unterrichte seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden, war auch Pestalozzis Hauptbestreben. „Vorausgesetzt, er hätte sie gefunden, oder sei wenigstens auf dem rechten Wege dahin, so würde jeder unwesentliche Zusatz, jede Nachhilfe auf Nebenwegen als Zerstreuung, als Ablenkung des Geistes von der Hauptsache schädlich und verwerflich sein. Hat er jene Reihenfolge nicht gefunden, so muß sie noch gefunden oder wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden; aber alsdann schon ist seine Methode wenigstens insofern richtig, daß sie die schädlichen Zusätze ausstößt; ihre lakonische Kürze ist ihr wesentliches Verdienst. Kein unnützes Wort wird in der Schule gehört, also der Zug des Auffassens nie unterbrochen. Der Lehrer spricht beständig den Kindern vor, der fehlerhafte Buchstabe wird sogleich auf der Schiefertafel ausgelöscht; so kann das Kind nie bei seinen Fehlern verweilen, das rechte Gleis wird nie verlassen, und so hat jeder Moment seinen Fortschritt."

Dagegen das Auswendiglernen von Namen, von Sätzen, von Definitionen und die anscheinende Sorglosigkeit um das Verständnis ließen ihn zweifeln und fragen. Pestalozzis Antwort war die Gegenfrage: „Würden die Kinder, wenn sie nichts dabei dächten, so rasch und munter lernen?" Diese Munterkeit hatte Herbart mit Augen gesehen; er konnte sie sich nicht erklären, wenn er nicht eine innere Geistesthätigkeit annahm. Doch war diese Annahme mehr Glaube als Einsicht. Im weiteren Verlaufe des Gesprächs aber leitete ihn Herbart auf die Idee: die innere Verständlichkeit des Unterrichts sei wohl noch etwas weit Wichtigeres als das augenblickliche Verstehen. Das Meiste von dem, was hier auswendig gelernt wurde, betraf Gegenstände der täglichen Anschauung. Das Kind mit seiner Beschreibung im Kopfe verließ die Schule, begegnete der Anschauung und faßte vielleicht nun erst den Sinn der Worte, aber es faßte ihn vollkommner, als wenn der Lehrer seine Worte hätte durch andere Worte erklären wollen. Herbart ließ dies gelten, vergaß aber dabei nicht, daß es sich nur um kleine Kinder handelte. „Solchen", sagt er in seinem Bericht, „ist ein Wort, ein Name, nicht wie uns das bloße Zeichen einer Sache; ihnen ist das Wort selbst eine Sache; sie verweilen bei dem Klange, und erst nachdem ihnen dieser alltäglich geworden ist, lernen sie ihn über die Sache vergessen. Man hört
ein Kind zum Spaß ein und dasselbe Wort mit allerlei Veränderun

aussprechen; es spielt mit dem Laute, es ist ganz beschäftigt mit dem Unterschied eines Tones und eines anderen ihm ähnlichen. So wird es also auch beschäftigt sein, indem es Pestalozzis alphabetische Namenregister liest, bei denen sich ein Wort nur allmählich in ein anderes verwandelt." Er glaubte jedoch, besagte alphabetische Ordnung müßte, wenn überhaupt gestattet, auf die erste vorläufige Bekanntschaft mit den Namen eingeschränkt werden.

Herbart verließ in den letzten Tagen des Jahres 1799 die Schweiz und das Steigersche Haus. Diesem ist er immer dankbar gewesen; denn er wußte, daß er ihm die besten Erfahrungen verdankte, die ein Mensch überhaupt machen kann, und daß das Haus durch sein ganzes Sein und Wesen diese Erfahrungen erst möglich machte. Ohne die Bildung, ohne die sittliche Vortrefflichkeit der Steigerschen Familie würde er schwerlich so viel Vertrauen gewonnen haben, um die vielen und umfassenden Fragen an die Natur des Kindes zu stellen, wie er gethan hat. Und als ein besonderes Glück ist es anzusehen, daß er an seinem lieben Karl, für den er zum Knaben werden konnte und der mit ihm Mann werden sollte, seine Grundsätze sich bewähren sah und so von ihm aus die Hemmungen ihrer Wirksamkeit an den anderen begreifen und seinem Plane die nötige Biegsamkeit geben konnte, ohne ihn im wesentlichen zu ändern, wie er denn auch später bekannte, daß er in gewisser Hinsicht ihm seine Pädagogik verdankte. Er unterhielt mit ihm lange Zeit hindurch einen Briefwechsel, der bis in das Jahr 1817 reicht, das schöne Verhältnis zwischen beiden in ein freundliches Licht stellt und eine fortlaufende Äußerung der Heiterkeit, Innigkeit und Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens, einer fortgesetzten Erziehung darbietet. In dem Briefe vom 16. November 1802 schrieb Herbart zum Schlusse: „Nur noch eine Bitte, die ich längst im Sinne trug und zu der jetzt, da du zu militärischen Würden aufgestiegen bist, vollends Zeit ist. Heiß mich nicht Herr, sondern nenne mich Du und bei meinem Namen. Gefällt dir der Vorschlag, so ist es gut; wo nicht, so wisse, daß ich ohne dein ausdrückliches Verlangen dich nicht anders als bisher zu titulieren gedenke — und einer von uns beiden müßte doch nachgeben. Adieu, Lieber, vergiß nicht, wer dir geholfen hat, das zu werden, was du bist. Die Wissenschaften sind es. Ihr Geist weht in dem deinen. Aber ihr Werk an dir ist noch lange nicht fertig. Sie möchten erst recht beginnen."

7. Vorbereitung zur akademischen Laufbahn.

Herbart reiste über Jena, wo er bis anfangs März 1800 blieb. Da seine nächste Sorge die [illegible] war, so schrieb er von hier aus an seinen [illegible] damals in

Halle aufhielt, und bat ihn, sich nach einem Lehrer für seine in der Schweiz zurückgelassenen Zöglinge umzusehen, der den Anforderungen, welche er mit der größten Sorgfalt und Umsicht aufgestellt hatte, entspräche. Seinem Versprechen gemäß kam er Ende Februar selbst nach Halle, wo er Niemeyer kennen lernte; dieser erkannte sofort Herbarts Tüchtigkeit und gab sich viele, wenn auch vergebliche Mühe, ihn für das Pädagogium als Lehrer zu gewinnen.

Von Jena ging Herbart nach Oldenburg und zwar gegen den Willen seines Vaters, weil er ihm das Opfer bringen wollte, wenn er es verlangte, zur Jurisprudenz zurückzukehren. So viel aber hatten die Eltern doch erkannt, daß sie seinen Entwickelungsgang und seinen Lebenszweck zu empfindlich stören würden, wenn sie das Anerbieten annähmen, und verwiesen ihn auf seine eigene Wahl. Seines Bleibens konnte unter diesen Umständen nicht lange sein, zumal das Verhältnis zwischen Vater und Mutter sich verschlimmert hatte und zur völligen Trennung gediehen war, weshalb auch die Mutter im folgenden Jahre (1801) nach Paris übersiedelte. Sie folgte dahin einem Arzte Namens Harbaur, den sie in Oldenburg kennen gelernt und dessen lebhaftes, thatkräftiges Wesen ihr die höchste Achtung einflößte, ohne daß ihr Verhältnis zu ihm den Charakter der Vertraulichkeit angenommen hätte. In Paris starb Frau Herbart im Jahre 1803. Herbart begab sich nach Bremen, wo er im Hause und auf dem Landgute seines Freundes, des nachherigen berühmten Politikers und Bürgermeisters Smidt[1]), ein paar Jahre in angestrengtester Thätigkeit zubrachte. Während er sich für das akademische Lehramt rüstete und im Zusammenhang damit auch seine mathematischen Studien fortsetzte, bereitete er einen jungen Mann, den nachmals hochgeachteten Rechtsanwalt Dr. Walte in Bremen, durch regelmäßigen Unterricht auf die Universität vor. Im Umgange mit einigen jungen, sämtlich der Familie seines Freundes Smidt angehörigen Frauen, deren Interesse an der Erziehung durch die ersten Mutterfreuden geweckt worden war, fand er Gelegenheit, ihnen seine pädagogischen Ansichten ausführlich zu entwickeln. Das Eingehen auf diese Ansichten und deren Anerkennung vonseiten edler Frauen mag ihm um so mehr Bedürfnis und Freude gewesen sein, je weniger sich seine Mutter für seine Lebensaufgabe interessierte.

Durch zufällige Unterhaltungen über Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts wurde die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf ihn gelenkt, und seine Freunde, in erster Linie Senator Smidt, meinten, daß er der Mann sei, der an dem öffentlichen Unterrichte

[1]) Herbart spielt in Briefen gelegentlich auf die leichtere, lebensfrohere Art seines Bremer Studienfreundes an. Spätere Berichte, wie die des Bremer Syndikus Siveking, schildern ihn als einem immer entweder in geistiger Regsamkeit begriffenen oder in Gedanken ganz versunkenen Mann.

reformatorisch wirken könnte. Da Professor Rump Herbarts Ansichten billigte, so entwickelte dieser seine Gedanken im allgemeinen in den Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien (1801). Sein Plan lief im wesentlichen darauf hinaus, den Unterricht in fremden Sprachen mit Homer und überhaupt mit den Griechen zu beginnen und dem naturwissenschaftlichen Unterrichte eine größere Ausdehnung zu geben, und deutete zugleich an, wie er sich allmählich verwirklichen lassen könne. Wie weit die Verhandlungen gediehen sind, ob sie privater oder offiziöser oder offizieller Art waren, ist nicht bekannt: aber in einiger Beziehung scheint Herbart doch mit dem öffentlichen Schulwesen gestanden zu haben; denn er erzählte „seinem Karl“, daß er den „Herren Primanern“ eine mathematische Lehre, die Karl nach handschriftlicher Mitteilung sofort verstanden hatte, „10mal und 10mal deutlicher“ als diesem hätte vortragen müssen und daß sie in der Mathematik gänzlich vernachlässigt seien. Auch die Griechen, besonders Plato, beschäftigten ihn damals wieder sehr ernstlich. Das Studium der höheren Mathematik setzte er ebenfalls fort.

Ferner hielt er vier Vorlesungen im Bremer Museum Über das Bedürfnis der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnis zur Philosophie. Sodann schrieb er: Über Pestalozzis neueste Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“, ein Aufsatz, der 1802 in der von Herbarts väterlichem Freunde, dem Regierungsdirektor von Halem in Oldenburg, herausgegebenen Zeitschrift Irene erschien. Er glaubte, daß Pestalozzis Unternehmung für Deutsche gar sehr einer eigentlich deutschen Darstellung bedürfe und vielleicht sich noch mannigfaltige Korrekturen gefallen lassen müsse, ehe sie sowohl durch präzis dargestellte Gründe als auch durch vollständige Organisation so ausführbar erscheinen könnte, daß sie der Aufmerksamkeit der deutschen Leser sich würdig zeigte.

Es berührte ihn unangenehm, daß sich das Buch nicht leicht genug las; aber er machte dem sechzigjährigen Verfasser keinen Vorwurf daraus, sondern fand es natürlich, daß er, der voll bitteren Schmerzes über die Zeichen der Zeit und über die Leiden seines Volkes sich mit einer Gewalt, mit einer Selbstverleugnung, als triebe ihn der Enthusiasmus der Freude und das Feuer der Jugend, hinab in die unterste Volksklasse drängte, um kleine Kinder Buchstaben zu lehren, daß er da Kraftworte hingoß, wo eine kühle, präzise Beschreibung seiner Versuche willkommener und unterrichtender gewesen wäre.

„Pestalozzi“, sagt er, „spricht von Bettlerskindern; das Ideal ihrer Bildung, sagt er, umfasse ihm Feldbau, Fabrik und Handlung. Seine Hilfsmittel sollen ihnen zunächst statt ihres gewöhnlichen, kläglichen Schulunterrichts dienen; ganz unwissenden Lehrern und Eltern

will er solche Schriften in die Hände geben, die sie nur herlesen und auswendig lernen lassen dürfen, ohne etwas von dem Ihrigen hinzuzuthun. Was er am ersten ausführbar glaubte, das war ihm das Liebste; darum mußten seine Hebel derb genug sein, um auch in plumpen Händen nicht zu zerbrechen. Das Buch — — gehört eigentlich in die Hände derjenigen Männer, die auf die Einrichtung der untersten Schulen und auf Eltern von den untersten Ständen Einfluß haben und die seine künftigen wirklichen Schulbücher würden verbreiten können. Das Fehlerhafte an der ganzen Schrift ist daher vielleicht ihr Titel, der sie Müttern, Frauen unmittelbar in die Hände spielt."

Den wirklichen Gehalt der Schrift enthüllte er mit innigstem Verständis und wärmster und entschiedenster Anerkennung. „Das Auge vor allem andern ist es, was die Dinge zuerst zeigen muß, ehe sie benannt und besprochen werden können. Übung im Anschauen ist also das Allererste, Allerhilfreichste, Allgemeinste [für die Bildung]. Manche haben solche Übungen empfohlen; Pestalozzi dringt zuerst darauf — —, daß dieser und kein anderer Unterricht, auch in der Schule, auch in der niedrigsten Dorfschule, die erste vorderste Stelle unter allem Unterricht, so wie sie ihm gebührt, auch wirklich einnehmen soll. — Sein ABC der Anschauung — eine Sammlung von Linien und Figuren, die sich leicht bestimmt auffassen und nachzeichnen lassen und die sich fast in allen Gegenständen der Natur, an allem Gerät im Hause wieder finden, die also zur Vorübung des Augenmaßes dienen können, — stellt er ausdrücklich an die Spitze aller seiner Unterrichtsideen." — Ferner finde man in dem Buche neben den Sprachübungen die Übung im Gebrauch der Zahlen — die Rechenkunst. Diese drei sind von Pestalozzi in das rechte Verhältnis gestellt. — „Den Verkehr des Menschen mit seiner Welt zu fördern, das ist Pestalozzis erster Zweck. Daß dadurch die äußere Geschäftigkeit des Menschen — jede Art von Gewerb und Erwerb — erleichtert wird, fällt in die Augen. Aber ist dadurch auch etwas für das Sittliche gethan? Ganz im Stillen vielleicht gerade das, was die moralischen Lehren, die rührenden Erzählungen, die mancherlei Erweckungen des Gefühls — — als schon gethan voraussetzen: der Boden ist ihnen bereitet, auf dem sie nun ihren Platz einnehmen können. Der Mensch nämlich oder das Kind, dessen Aug' und Ohr der Natur und der menschlichen Gesellschaft hingegeben sind, ist in eben dem Maße der Empfindungen in ihm selber, seiner eigenen Lust und Unlust entwendet; der Egoismus ist bei demjenigen gebrochen, der nicht auf sich, sondern auf die Verhältnisse der Dinge und Personen acht giebt. Ein solcher ist vorbereitet, bald auch sich nur als einen dieser Menschen, als einen unter vielen zu betrachten; und so wird er den Platz, der ihm gebührt, bald finden. Der allgemeine

Blick auf die Verhältnisse vieler führt, wenn er die Hauptrichtung des Geistes geworden ist, von selbst die Liebe zur Ordnung in diesen Verhältnissen und zur Aufrechterhaltung dieser Ordnung durch Recht und Sitte, unverlierbar mit sich. Hinterher, nachdem diese Wurzeln der moralischen Gesinnung sich wohl ausgebildet haben, dann ist es Zeit, die Aufmerksamkeit des Menschen auch auf ihn selbst zurückzuwenden, damit er versuche, Macht über sich zu gewinnen, mit wachsamer Kritik seine Gesinnungen zu sondern und zu säubern und seine Kräfte ganz für die allgemeinen Zwecke in Dienst zu nehmen." — „Jener allgemeine Blick auf die Verhältnisse vieler, ist zwar immer die Grundlage der Sittlichkeit; nur um dem Kinde diesen Blick zu geben, dazu reichen bei dem einen die Pestalozzischen Übungen lange nicht hin, indes das andere kaum deren bedarf. Dennoch ist hier die Richtung angegeben, wohinaus zuerst der Erzieher sein bestimmteres Streben zur Charakterbildung wenden soll."

Aus den pädagogischen Unterhaltungen in Bremen, die sich zum Teil auf die Frage bezogen, wie die Wahrnehmungen der Kinder zu bilden seien, entwickelte sich der Plan zu seinem ABC der Anschauung, eine Schrift, die unter dem Titel „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung" 1802 erschien und 1804 eine zweite Auflage erlebte. Er vermehrte dieselbe durch eine rechtfertigende Nachschrift und durch eine Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung". Die letztere bildet ein Ganzes für sich und weist auf die pädagogisch notwendige Ergänzung eines Unterrichts hin, welcher die theoretische Auffassung der Welt einseitig vorbereitet oder darbietet. Später bearbeitete er auch die „Anschauungslehre der sphärischen Formen", ohne sie jedoch zu vollenden.

Pestalozzis Genie gab die Idee zu der Arbeit; aber er glaubte sie anders, besser und umfassender ausführen zu müssen: denn der Erfinder derselben, der geniale, edle Pestalozzi, habe dieselbe für eine engere Sphäre, für den eigentlichen Volksschulunterricht bearbeitet; sie gehöre aber der gesamten Erziehung an, und darum hauptsächlich bedürfe sie einer weiteren Ausführung.

Herbart zeigte, daß die Anschauung der Bildung fähig sei, bestimmte den pädagogischen Wert derselben und wies nach, daß ihre Ausbildung in die Sphäre der Mathematik falle. Er faßte die Aufgabe im Zusammenhang mit dem ganzen System der Erziehung und mußte daher auch in der Mathematik zurück, vorwärts und um sich blicken. Das Endresultat seiner Überlegungen, immer das Ganze der Erziehung — Gymnasial- und Universitätsbildung nicht ausgeschlossen — umspannend, war, daß die Mathematik unentbehrlich sei für Anfang, Mittel und Ende eines solchen Unterrichts, wie ihn die Pflichten der Erziehung fordern.

Weil nämlich der Blick, welcher die Formen fixieren soll, von Vorsatz und Überlegung nur unvollkommen abhängt, viel weniger sich bestimmt beschreiben und geradezu mitteilen und lehren läßt, komme es darauf an, sich desselben durch Begriffe zu bemächtigen. Diese Begriffe müßten als Größenbegriffe der Mathematik angehören. Daher werde der Erzieher die Hilfe, welche diese Begriffe etwa gewähren könnten, nicht verschmähen, doch aber wünschen, der Zögling möge lieber so disponiert werden, daß gleich das erste Treffen und Haften der Aufmerksamkeit sicher und stark die Anschauung zu einer Reife brächte, die keiner Nachhilfe weiter bedürfte. Aber dieser Disposition „bedarf der Erzieher immer und allenthalben," ja er bedarf ihrer für die Anschauung viel weniger als für Geschichte, Moral, Religion — für alles, was den Menschen betrifft. „Hier geht nicht nur Zeit und Lust, — sondern das Mark der Erziehung selbst verloren, wenn die ersten frischen Darstellungen unempfunden veralten; wenn geschmacklose Wiederholungen langweilig dehnen, was rasch das Interesse ergreifen mußte; wenn gerade die Sätze, die Ausdrücke, worin die Fülle der Überzeugung sich am liebsten ausspricht und zusammendrängt, — verschwendet, entgeistert, als Leichen in den Grüften des Gedächtnisses beigesetzt werden." Daher müsse man die Disposition zur Aufmerksamkeit überhaupt erzeugen, die dann auch der Anschauung zu gute kommen werde.

Aufmerksamkeit ist aber das Gegenteil von Zerstreuung, und Zerstreuung der natürliche Zustand des lernenden Knaben. Um sich daher seiner Phantasie zu bemächtigen, müsse die erste Sorge des Unterrichts sein, sich beim Lehrling in Achtung zu setzen. „Er kündige sich an (versteht sich, nicht durch Worte, sondern durch die That) als eine absolute Herrschaft des Verstandes, von der man unfehlbar fortgezogen werde, der man auch nicht einen einzigen Schritt versagen könne." — „Der Unterricht darf es nicht leiden, daß man irgend eine seiner Behauptungen mißverstehe, halb verstehe, daß man nur die kleinste Nebenbestimmung unbemerkt lasse oder vergesse. Gehen dergleichen Vergehen vor, so müssen sie sich zuverlässig und ganz verraten. Teils müssen sie der Nachfrage vorliegen, es muß unmöglich sein, sie zu verdecken, zu bemänteln, zu verkleinern; selbst die Größe des Fehlers muß sich an Maß und Zahl offenbaren. Teils müssen sie durch auffallende Verlegenheit sich innerlich fühlbar machen; eine vollkommene Unverständlichkeit muß auf einmal das helle Licht verfinstern; alles muß mißraten, kein Auskunftsmittel muß gelingen, solange der Fehler dauert; — alles muß sogleich in seinen ebenen sicheren Gang zurückkehren, sobald der Fehler gehoben ist. Alle Selbsttäuschungen, als sei das Nichtverstandene verstanden, als sei das Nichtgeläufige geläufig, müssen

dabei ans Licht kommen. Die Schwäche seiner Denkkraft muß dem Zögling klar zu Tage liegen. Aber nicht nur seine Schwäche, — auch seine Stärke, seine Bildsamkeit muß ein solcher Unterricht zeigen. Er muß ihn leiten, sich dieselbe durch die That zu beweisen. Was unbegreiflich, was unerreichbar schien, wovor das Gemüt still stand, das muß völlig deutlich werden, und die Deutlichkeit muß zur leichtesten Ausübung führen.“ Nachdem er nun alle Unterrichtsobjekte auf diese Leistung hin geprüft hat, kommt er zu dem Schlusse: „Gestalt und Zahl liegen so recht in der Mitte unseres ursprünglichen Gesichtskreises. Die Grundanfänge des Messens und Rechnens sind die natürlichsten, die ersten, fast nicht auszulassenden Übungen, welche auch der schwächste Verstand sich selber schafft; und diesen Grundanfängen schließt sich die fernere mathematische Bearbeitung auf strengste an und geht von da und ganz allmählich in ununterbrochener Folge weiter. Die Grundbegriffe sind es vor allen Dingen, worüber sich der Lehrer dem Zögling in Worten recht vollkommen ausdrücken und von ihm dasselbe wieder verlangen kann und darf. Hier ist nichts, was sich der Sprache entzöge, was sich vor umständlichem Hin- und Herreden zu scheuen hätte. Keine Regungen seiner Gefühle sind hier zu schonen; keine Langeweile ist hier zu fürchten, — solange man nicht etwa den Gegenstand unter seiner Würde behandelt. — Hier also an der einen und gleichen Stelle, wo auch das Bildungsmittel für die Anschauung liegen muß, hier hat man zu suchen, was sonst nirgends zu finden ist: den Faden für einen frühen Kinderunterricht, der so beschaffen sei, daß er sowohl sich als aller andern Unterweisung eine Autorität schaffe, auf deren Geheiß die Zerstreuung entweiche, die Aufmerksamkeit komme und beharre.“

Es kam nun Herbart darauf an, nicht nur zu zeigen, wie das ABC der Anschauung den mathematischen Unterricht vorbereite, welche Bedeutung ihm in der Erziehung zukomme und wie ihm der nötige Raum geschafft werden könne, sondern auch die Bemühungen Pestalozzis um bestimmte Reihenfolgen des Unterrichts weiterzuführen, und er gewann so seinen allgemeinen Lehrplan.

Was „den mittleren Teil der Erziehung“ anlangt, so stimmt er im ganzen und großen mit den Ansichten des Pädagogen überein; nur verlangte er die engste Verbindung der Mathematik mit den Naturwissenschaften. Um aber die Mathematik für das Ende der Erziehung anzurufen, beruft er sich auf den Satz: „Die eigentliche Vollenderin der Erziehung ist die Philosophie; aber die Gefahren der Philosophie abzuwenden, ist das Amt der Mathematik.“

Indem nun Herbart die zusammengesetze Thätigkeit des Anschauens zergliederte, gewann er die Deduktion des ABC der Anschauung. Er setzte die Kombinationen ohne Wiederholung voraus und

mußte als Grund der Elementaranschauungen die Dreiecke und zwar zunächst die Formen des rechtwinkeligen betrachten, weil die Trigonometrie, der die „wirkliche, wissenschaftliche Angabe der Form eines Dreiecks" gehört, sich aus diesem die Grundbegriffe zur Bestimmung aller übrigen Dreiecke schafft. Wem sein Unterricht zu schwer dünkte, den verwies er auf die Experimente Pestalozzis. „Namentlich die Versinnlichung trigonometrischer Lehren ist gegen jeden Zweifel, den man sonst über ihre Ausführbarkeit hätte hegen können, gesichert durch jene Vierecke, Zirkel und Hornblättchen, die in Pestalozzis Schule so trefflich wirken. Das nämliche zwanglose Zeichnen auf Schiefertafeln, was die überflüssige Thätigkeit der Hände so glücklich ableitet, muß auch der Trigonometrie die frühesten Dienste leisten." „Kinder, die, wie Pestalozzis Kinder, den Zirkel aus freier Hand zu zeichnen wissen, diese sind völlig vorbereitet, den trigonometrischen Unterricht der Hornblättchen zu empfangen, und mit hinreichender Genauigkeit dessen Gebote zu erfüllen."

Von Pestalozzis Anschauungslehre wich Herbarts erste Darstellung so erheblich ab, daß er sein Buch mit dessen zweiter Auflage „aus dem äußeren Zusammenhange mit Pestalozzis ABC der Anschauung um etwas zurückzuziehen" für gut fand. Das Buch ist mit ungemeiner Pünktlichkeit und Sauberkeit gearbeitet und enthält einen großen Reichtum von pädagogischen Gedanken. Es giebt eine rein theoretische Ausbildung und eine eigentümliche Gestaltung des Pestalozzischen Grundgedankens. Sollte auch der Erfolg den Erwartungen nicht entsprechen, so würden die Gründe der Theorie doch ihren Wert behalten, ja schlechthin richtig sein. Der Plan ist „geschmeidig genug, um sich den verschiedenen Fähigkeiten anzupassen". Dazu dienen auch die „Episoden" für die Fähigeren. Für den Gebrauch aber setzte Herbart beim Lehrer pädagogische Kunst voraus, denn er mochte nicht an den Pestalozzischen Bemühungen teil haben, „durch welche selbst der Haufe der schlechten Schulmeister fähig werden sollte, zum Organ eines ebenso leichten, als genau abgewogenen Unterrichts zu dienen."

Gelegentlich dachte Herbart an Anschauungsübungen für ganz kleine Kinder. Wolle man alle Vorteile benutzen, welche die Erziehung durch ferne Vorbereitungen schaffen kann, so lasse sich für den gegenwärtigen Zweck eine Anregung der Aufmerksamkeit schon in den früheren Kinderjahren denken und wenigstens ohne Gefahr versuchen. Auf einer dunklen, nicht völlig schwarzen Tafel, weil diese Farbe dem Auge des Kindes zuwider wird, könnten dem Kinde in der Wiege gegenüber drei gelbe Nägel eingeschlagen und das von ihnen gebildete Dreieck täglich verändert werden. Ein Rezensent las aus dieser Stelle, daß man nur die Aufmerksamkeit aller Säuglinge von den ersten Tagen ihres Lebens an auf glänzende Punkte zu richten brauchte, damit sie

die Gestalt des Dreiecks fest ergriffen, auf dessen Vorstellung alle Erkenntnis der Welt beruhe, um eine Verbesserung des Menschengeschlechts herbeizuführen, wodurch auch die moralischen Übel, welche die französische Revolution hervorgebracht haben, verschwinden müßten. An mißverständlichen Auffassungen hat es auch sonst dieser Schrift nicht gefehlt.

Herbarts Hauptaufgabe in Bremen war seine Vorbereitung auf die akademische Laufbahn, und die Arbeiten, die wir von ihm kennen lernen, leistete er nur deshalb, weil sie in der Richtung nach seinem Lebensziele lagen. Der Erreichung desselben aber traten mancherlei Hindernisse in den Weg. Als seine Eltern, in dem Vorurteil befangen, daß Philosophie kein Brot gebe, sich die Sorge bestritten, ihm das künftige Sein zu erhalten und ihn gegen die ärgste Not des Lebens zu schützen, hielt es Herbart für Pflicht, seiner Bedürfnisse keine Erwähnung zu thun. Aber von der Luft konnte er nicht leben, und er mußte auch seine Subsistenz auf Jahre gesichert wissen, wenn nicht alles verderben sollte. Er hatte sich deshalb an seine Freunde, besonders an Smidt gewandt, und diese rüsteten ihn aus persönlichem Zutrauen, nicht in Erwartung seiner Erbschaft, so aus, daß er in Bremen leidlich leben, von dort nach Göttingen gehen und sich versuchen konnte. Selbst die Promotionskosten mußten die Freunde hergeben. Dabei erfuhren seine Bedürfnisse eine unliebsame Steigerung. In der Schweiz war er der robusteste Mensch von der Welt. Seine Statur war nicht über Mittelgröße, der Oberkörper verhältnismäßig größer als der Unterkörper, daher er sitzend stattlicher als stehend erschien. Er war untersetzt, gedrungen, muskulös, seine Bewegungen waren kraftvoll, sicher, entschieden. Aber unmittelbar nach einer langen Reise im Winter, nach heftigen Gemütsbewegungen, ohne Aussichten in der Mitte der größten geistigen Anstrengungen, die eben, weil sie unter diesen Umständen nicht gelingen konnten, auf den höchsten Grad getrieben wurden, fühlte er seine Gesundheit wieder wanken, und er durfte manche Ausgaben nicht scheuen, die da helfen konnten, ihm ein leidliches Wohlsein des Leibes und der Seele zu erhalten. An den Nachwehen hatte er noch lange zu leiden. In Göttingen war seine Gesundheit so zerrüttet, daß er sich in jedem Winter der ersten Jahre am Ende des Lebens glaubte.

Trotz dieser inneren und äußeren Hemmnisse führte er jedoch seinen Plan mit aller Energie zu Ende. Von seinen spekulativen Arbeiten in Bremen ist nicht viel zu berichten. Er beschäftigte sich mit den Griechen und der Mathematik, schrieb (i. J. 1800) zwei kleine Aufsätze: Über den Unterschied von Kantischem und Fichteschem Idealismus und Zur Kritik der Ichvorstellung, die er seinem Freunde Smidt übergab, da er wahrscheinlich durch philo-

sophische Unterhaltung mit diesem zum Schreiben veranlaßt worden war. Nur soviel ist gewiß, daß er bereits die Tonlehre psychologischen Untersuchungen unterwarf und 1802 Bremen sehr wohl vorbereitet verlassen konnte.

8. Erste akademische Wirksamkeit in Göttingen.

Anfangs Mai 1802 siedelte Herbart nach Göttingen über, und „Alles empfing ihn sehr wohl". Er hörte Vorlesungen über Pandekten, Pindar und höhere Mathematik. Die Jurisprudenz war ihm trotz aller Vorzüge von Hugos Vortrag und Methode die langweilige Alte, von der er eingeschläfert und geärgert wegging, um sich selbst wieder zu finden. Außerdem versuchte er sich an drei jungen Männern, deren Studien er leitete. Der eine war der uns schon bekannte Walte aus Bremen, der zweite ein Graf Holmer aus Oldenburg und der dritte ein Herr von Grote aus Hannover. Die Verbindung war anfänglich eine ziemlich lose, am festesten noch die mit Walte. Doch der „ci-devant unbändige Grote, an dem nicht nur die Zierlichkeit und feine Sitte konstant zu werden schien, sondern der auch sein ganzes Betragen so reinlich hielt, so gleichförmig und besonnen seine Dinge that, so ernstlich hörte und sich anschloß, und wieder so freimütig seinen Platz behauptete, von Natur gescheit und lebendig," rückte Herbart in wenig Wochen so nahe, daß er die Stunden, die sie zusammen waren, „zu den guten und schönen seines Lebens zählte." Herbarts Hauptsorge war jedoch auf einen Lehrstuhl gerichtet; denn seine äußeren Verhältnisse forderten, daß er erwerbe, und seine inneren machten ihm zum Bedürfnis mitzuteilen, was ihm am Herzen lag und was er länger zu verschließen nicht nötig fand.

Wir sahen, wie zum Teil durch Kants Schuld sich die Meinung festsetzte, daß die Philosophie von einem einzigen einheitlichen Prinzip ausgehen müsse. Nach einem solchen suchte man, wie nach dem Steine der Weisen; jeder wollte sich über den anderen stellen und seinen Vorgänger überbieten. Herbart dagegen erkannte, daß sich weder ein erstes Problem als solches, noch ein oberstes und einziges Prinzip darbot, sondern daß die Anfangspunkte der Untersuchung sehr mannigfaltig und die Prinzipien völlig unabhängig von einander seien. Daher trat er für das Recht der Vielheit ein und verwies jene Bauart der Systeme, die alles so hoch als möglich über einander häuft, an den babylonischen Turm und seine Verwirrung der Sprachen und Gedanken.

Das, wovon die Unterredung ausgeht, die Prinzipien, mußte vor allem gewiß sein und die Fähigkeit besitzen, anderes gewiß zu machen. Darum war die Erfahrung Herbarts erste und hauptsächlichste Lehrerin;

aber kaltblütig nahm er sie, wie sie sich selbst giebt, und bearbeitete sie im Denken, wie sie es selbst fordert. Erkenntnis und Realprinzipien traten ihm in vollster Schärfe auseinander; das Vorgefundene und Hinzugedachte unterschied er auf das sorgfältigste. Daher tadelte er die Leichtgläubigkeit der Idealisten, welche der Erfahrung nur zu sehr vertrauten und das Ich, welches doch nur Erscheinung ist, für real hielten.

Die Begriffe der Einheitslehre, ewige Einheit, Heraustretung derselben, Außer=Sich=Sein, Rückkehr in sich selbst, waren für ihn ohne Sinn und Würde: „Ohne Sinn, weil in reiner und wahrer Einheit gar kein Grund des Heraustretens liegen kann, weil überdies das Heraustreten schon ein äußeres Verhältnis erfordert, dergleichen für das angenommene Eine und Einzige gar nicht vorhanden sein könnte, weil endlich der nisus des Heraustretens verrät, daß man sich keine wahre, ruhige Einheit, sondern einen schwellenden Keim, der seine Hülse sprengt, gedacht hatte, ein elastisches Wesen, eingeschlossen in ein Gefäß, das ihm zu eng wird. So etwas ist kein echtes Eins. — Ohne Würde, weil das Heraustreten ein unnützes Beginnen ist, wenn es nur geschieht der Rückkehr wegen, weil geständigerweise eben dieses Heraustreten der Quell des Bösen — oder aufrichtig gesprochen, geradezu das Böse selbst sein würde, weil es, falls man genauer zusieht, an jedem Unterscheidungsgrunde des Guten und des Bösen fehlt, indem die Einheit *vor* dem Heraustreten gar kein Merkmal außer dem, daß sie Eins ist, darbietet, also auch nichts, was ihr einen Wert gäbe, *nach* dem Heraustreten aber wiederum nur der innere Trieb befriedigt ist, den man ebenso gut für einen guten Trieb als für einen bösen halten kann, bis man vernimmt, die Rückkehr zu sich selbst sei in der Einheit vorbestimmt. Denn gerade nur der innere Streit zweier entgegengesetzten Tendenzen, der der Einheit beigelegt worden, ist das, wovon man begreift, daß es nicht sein sollte; gänzlich unbestimmt bleibt aber, an welcher von diesen beiden Tendenzen der Fehler liege. Geht sie aus sich heraus, entwickelt sie sich, zerstreut sie sich, objektiviert sie sich, — oder wie die Worte alle heißen, — nun wohl, darin liegt nicht Übles, wenn es nur dabei sein Bewenden hätte. Aber der Welt gewordene Gott bekommt das Heimweh; nun erst ist es schlimm, daß er sich selbst entfremdet wurde! Nun erst kommt es an den Tag, daß er *ursprünglich mit sich selbst uneins* war; und diesen *Grundfehler* kann er durch keine Rückkehr wieder gut machen; *den weltgewordenen Gott bessert keine gottwerdende Welt.*“

Bei diesem Gegensatze zur herrschenden Philosophie glaubte er seine akademische Thätigkeit nicht mit der reinen Philosophie, sondern mit der Pädagogik anfangen zu müssen. Er wurde am 22. Oktober 1802 Doktor der Philosophie und disputierte Tags darauf pro venia legendi. Die Thesen, welche er an beiden Tagen verteidigte, beweisen,

daß er nicht nur über den Standpunkt der philosophischen Forschung überhaupt, sondern auch über die Bestimmung der einzelnen Probleme mit sich im Reinen war und genau wußte, was er wollte. Jede derselben ist der Ausdruck eines in seiner Sphäre zur Reife gediehenen Denkens, und keine derselben hat er später zurückgenommen oder modifiziert. Sie zeigten der Georgia Augusta, was sie von ihm zu erwarten habe, zeigten, daß er frei war von dem Einfluß historisch überlieferter Lehren, daß er die Spekulation von vorn angefangen und sich einen eigenen festen Boden für den Aufbau der Philosophie zubereitet hatte. Er begann nun seinem Plane gemäß seine Vorlesungen mit der Pädagogik, die er „nach Diktaten mit Beifügung einer Übungsstunde" im Winter 1802—1803 zum erstenmale vortrug.

Die Ersten Vorlesungen über Pädagogik, welche unter III im zweiten Bande dieser Ausgabe mitgeteilt sind, enthalten ohne Zweifel die ersten Worte, die Herbart als akademischer Lehrer gesprochen hat. Er empfahl in ihnen seinen Zuhörern, in die eigene Jugend zurückzublicken, um sich ins Gedächtnis zurückzurufen, wie sie selbst und andere vor ihren Augen erzogen wurden. Er bezeichnete als einen glücklichen Umstand, daß der gelehrte und viel erfahrene Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung" die Summe der damaligen Pädagogik deutlich und konzentriert dargestellt und „sich dadurch besonders um die hochverdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen, und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewißheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß." [1]) Daher empfahl er das Studium des Werkes und konnte seine ganze Kraft der philosophischen Behandlung der Wissenschaft zuwenden. Hätte er den festen Boden nicht, den es gewährte, so möchte er — wie er erklärte — weit weniger wagen, so manches vorzutragen, wofür er außer dem Räsonnement höchstens seine eigene Erfahrung würde anführen können.

Herbart hatte sich bereits mit allen Teilen der Philosophie beschäftigt und in allen seine eigentümlichen Grundlagen erarbeitet. Die Pädagogik führte ihn zunächst zur Ethik. Den Standpunkt, von welchem die Prinzipien entwickelt werden können, hatte er jahrelang vergeblich gesucht, als er aber 1803 wirklich angriff, „reichten ein paar Wochen hin, um gleichsam zu finden, was vor ihm lag, und den ganzen Umriß der Wissenschaft so weit zu verzeichnen, daß in der Folge nur einzelne Berichtigungen und Ausführungen nötig und möglich gefunden wurden." Die ersten Vorlesungen über Ethik oder praktische Philosophie hielt er im Sommersemester 1803.

[1]) S. Allg. Pädag. 3. Buch, 6. Kap., Abs. 1.

Aber schon 1804 machte sich ihm das Bedürfnis fühlbar, nicht nur den Vortrag der philosophischen Wissenschaften auszudehnen, sondern auch ihm im Gegensatze zu dem gewöhnlichen akademischen Schlendrian eine pädagogisch zweckmäßigere, auf systematischen Zusammenhang abzielende Form zu geben. Er schrieb deshalb die Kurze Darstellung eines Plans zu philosophischen Vorlesungen (1804), worin er die Gründe für die Trennung des Vortrags der Logik von dem der Metaphysik, das Bedürfnis einer mit der ersteren zu verbindenden Einleitung in die Philosophie überhaupt und die Wichtigkeit der ungeteilten Auffassung der praktischen Philosophie ohne juristische und theologische Einseitigkeiten entwickelte. Die Pädagogik bezeichnete er als eine von den Wissenschaften, die sich auf die theoretischen und praktischen (ethischen) Untersuchungen gleichmäßig stützen.

Man sagte ihm, Logik und Metaphysik müsse sein Kollegium heißen, wenn er Anklang finden wollte; aber es widerstand ihm, das Leichteste und das Schwerste in der Philosophie, zwei Wissenschaften, die sich hinsichtlich der Schwierigkeit wie Regeldetri und Differentialrechnung verhalten, zu verbinden und die Metaphysik den im philosophischen Denken noch nicht geübten Zuhörern darzubieten. Die Vorlesungen kamen auch ohne Schwierigkeit in Gang. Er folgte seinem Plane ohne Unterbrechung und erweiterte ihn später durch Vorlesungen über Psychologie. Diese trug er in Göttingen in den beiden ersten Semestern 1807—8 und 1808—9, „insofern sie ohne mathematischen Kalkul verständlich ist", nur als Einleitung zur Pädagogik vor. Erst in Königsberg widmete er ihr besondere Vorlesungen.

Die Resultate seiner Forschungen folgten nun schnell hinter einander. 1804 erschien ein Gastvortrag, den er in Bremen Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode gehalten hatte. Man hatte über diese Methode bereits so viel gesprochen und gehört, daß das Publikum die größten Erwartungen hegte; aber es wurde durch die trockenen Lehrbücher enttäuscht, ja sogar abgeschreckt. Woher dieser Zwiespalt? fragte Herbart. Um seine Wurzeln zu finden, versetzte er sich in den Geist des edlen Schweizers, und die Aufschlüsse, die er fand, sind für die richtige Beurteilung Pestalozzis von Wichtigkeit. Pestalozzis Sache hing im Kopfe des Erfinders mit allerlei Begriffen und Bestrebungen zusammen, die er undeutlich aussprach. Weil er ein gar zu spätes Alter erwartete, ehe er seine Wirksamkeit begann, so hatte er das gewöhnliche Schicksal, daß er sich aus der Menge der in ihm angehäuften Ideen und Absichten nicht mehr herausfinden konnte. Dazu kam, daß es ihm sehr oft an wissenschaftlichen Hilfsmitteln fehlte, und vielleicht noch mehr an der nötigen Kaltblütigkeit, um das wissenschaftliche Handwerkszeug zu gebrauchen, die gelehrten Spezereien gehörig zu kochen und ordent-

liche Rezepte zu verschreiben, wie andere seine Kunst nachahmen sollten. Als er sich nun endlich dazu verstehen mußte, wenigstens einiges von seiner Methode in bestimmten Schulformen darzustellen, wenn er auf Verbreitung derselben hoffte, so war es kein Wunder, daß es mit solcher Steifheit geschah, daß man den ehemals so beliebten und wegen seiner schönen, lebendigen Schreibart so gepriesenen Pestalozzi, den Verfasser von Lienhard und Gertrud, in einen Schulpedanten, in einen gemeinen Rechenmeister verwandelt glaubte, der sich darin gefiel, mit dem Einmaleins ein dickes Buch auszufüllen.

Herbart erkannte auch sogleich, daß die bekannte Beschreibung des menschlichen Körpers, die wagerechten Linien und die Paraphrase des Einmaleins nicht die Hauptangeln der Methode sind, sondern daß ihr vielmehr das ganze Feld der sinnlichen Wahrnehmung offen liege. — „Aber ihr wahrer Vorzug besteht darin, daß sie kühner und eifriger, als jede frühere Methode, die Pflicht ergriff, den Geist des Knaben zu bauen, eine bestimmte und hellangeschaute Erfahrung darin zu konstruieren, — nicht zu thun, als hätte der Knabe schon eine Erfahrung, sondern zu sorgen, daß er eine bekomme; nicht mit ihm zu plaudern, als wäre in ihm, wie in Erwachsenen, schon ein Bedürfnis der Mitteilung und Verarbeitung des Empfangenen, sondern ihm zu allererst das zu geben, was dann weiterhin besprochen und verarbeitet werden kann und soll. Die Pestalozzische Methode ist daher keineswegs geeignet, irgendeine Methode zu verdrängen, sondern jeder andern Methode vorzuarbeiten. Sie nimmt sich des frühesten Alters an, das irgend taugt, Unterricht zu empfangen; sie behandelt es mit dem Ernst und der Einfachheit, die dahin gehört, wo man noch die erste Materie, den rohesten Stoff herbeischaffen muß. Begnügen kann man sich aber mit ihr ebensowenig, als man den menschlichen Geist als eine tote Tafel ansehen darf, auf welcher die Buchstaben so stehen bleiben, wie man sie hingeschrieben hatte. Die unterhaltende Methode, welche sich hauptsächlich von Basedow herschreibt, hat das Eigne und in ihrer Art sehr Vorzügliche, daß sie sich der natürlichen Bewegung des kindlichen Geistes anzuschmiegen sucht. Sie muß daher der Pestalozzischen unmittelbar da nachfolgen, wo jene fertig war; beide Methoden müssen in ihrem Gebrauch auf einander berechnet werden." —

Die Vorlesungen Herbarts waren in jeder Beziehung so ausgezeichnet, daß sich bald beinahe die ganze philosophische Thätigkeit Göttingens in seinem Auditorium konzentrierte. Deshalb und wegen der Gediegenheit der Arbeiten, die er bereits bekannt gemacht hatte, erhielt er 1805 einen Ruf als ordentlicher Professor nach Heidelberg.[1])

[1]) Vgl. von Sallwürk: „Herbarts Berufung nach Heidelberg" in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht 1888, Nr. 10, worin zwei von Ziller und von Zimmermann nicht gekannte Schriftstücke Herbarts mitgeteilt werden.

Er lehnte denselben ab, obwohl die „herrliche Gegend“ ihn mächtig anzog, und wurde infolgedessen zum außerordentlichen Professor ernannt. Was Göttingen ihm bot und in Aussicht stellt, war ihm wertvoll genug, um ein halbes Jahr später auch eine Berufung an die Universität Landshut, welche durch P. A. von Feuerbachs Vermittelung an ihn gelangt war, auszuschlagen. Er blieb in Göttingen als außerordentlicher Professor. Als Einladungsschrift zu der am 20. Juli gehaltenen Antrittsrede gab er die „Commentatio de Platonici Systematis fundamento“ heraus, die nebst einem deutschen Anhange auch im Buchhandel erschien. Dieser Abhandlung suchte er eine bedeutendere Wirkung zu geben, als dergleichen Schriften zuweilen sonst haben mögen, durch eine sorgfältig erwogene und umsichtige historische Auffassung. „Es gehört zu den natürlichen Unvollkommenheiten aller philosophischen Systeme, daß unter den Lehrsätzen derselben für ihren Urheber selbst ein Unterschied der Geltung und tiefgreifenden Anwendung stattfindet. Spätere Zusätze verändern oft wesentlich die Ansicht, welche die Prinzipien festzuhalten geboten; besonders die Zusätze, die das praktische Interesse einer theoretischen Grundlage aufdrang. Dahinein muß man sich zu versetzen wissen, oder man versteht keinen Philosophen.“ Aber gerade an dieser Stelle, wie an manchen anderen, nahm ein Rezensent in der Jenaer Allgemeinen Litteraturzeitung (1808), der kein anderer war als Boeckh, schweren Anstoß. Diese Rezension ist um so bedeutsamer, da sie zeigt, wie auch vorurteilslose Männer, deren kritisches Wort Herbart schätzte, schon durch die gedrungene und scharf geprägte Form, in welche der Philosoph seine Gedanken kleidete, befremdet wurden.

Hierauf folgte um Neujahr 1806 die Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, die Hauptpunkte der Metaphysik als Manuskript, welche 1806 und in zweiter Auflage 1808 im Buchhandel erschienen, und die Hauptpunkte der Logik.

Mit keinem Teile der Anwendungen der Philosophie hat sich Herbart so anhaltend und mit so vieler Liebe beschäftigt, wie mit der Pädagogik, die er, wie wir sahen, schon im Steigerschen Hause gewissermaßen als Lebensaufgabe betrachtete. Genährt und frisch erhalten wurde ihm das Interesse an ihr bis an das Ende seines Lebens durch die Überzeugung, daß die Bildsamkeit des Menschen die verpflichtende Aufforderung zu einer absichtlichen Einwirkung auf ihn enthalte, wie sie eben der Begriff der Erziehung bezeichnet. Was die Erziehung sollte erreichen wollen, unterlag eben darum vor allem einer ethischen Beurteilung, und der allgemein notwendige Zweck der Erziehung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, sonderte sich ihm von den mancherlei zufälligen Absichten, die der sittlichen Erziehung fern liegen.

In der durchgreifenden Abhängigkeit der Erziehungsaufgabe von der Ethik liegt der innerste Nerv aller seiner pädagogischen Erörterungen. Von diesem Punkte aus und zu ihm hin laufen alle die mannigfaltigen Begriffsreihen, durch welche die pädagogische Thätigkeit bestimmt werden soll; namentlich gewinnt die Aufgabe des erziehenden Unterrichts nur deshalb eine so weit greifende Bedeutung, weil die Charakterstärke nur in dem ganzen Gedankenkreise des Menschen sicher gegründet werden kann.

Herbart stand damals am Ende einer ziemlich langen und für ihn erfreulichen pädagogischen Thätigkeit und wünschte seine Resultate aufzubewahren und dem Publikum mitzuteilen. Dies länger aufzuschieben schien ihm bedenklich, weil ihm die Pädagogik bei seinen übrigen Beschäftigungen teilweise zur Nebensache geworden war und so beim Aufschieben die Frische der Erinnerung an die Praxis verloren gegangen sein würde; ferner wollte er seinen Zuhörern und überhaupt allen, die sich um seine philosophischen Grundsätze bekümmern würden, seine Ansichten nicht länger vorenthalten, besonders auch den Grafen Sievers und Plater, seinen eifrigsten Schülern, „diesen Rest ihrer Studien in die Heimat mitgeben". Darum entschloß er sich, von den Entwürfen, die ihm damals vorlagen, zunächst den einer allgemeinen Pädagogik auszuarbeiten. Um die Einbildung fern zu halten, als ob das Buch aus sich selbst verstanden sein wollte, hielt er die Erläuterung gerade der Hauptbegriffe so kurz und aphoristisch, daß das Ungenügende einem jeden auffallen konnte. Der Plan wurde nur unvollkommen bekleidet; manches blieb beinahe nackt und rätselhaft stehen; anderes wurde weitläufiger ausgeführt, je nachdem mehr oder weniger Hoffnung vorhanden war, dem Publikum, das seine philosophischen Grundsätze nicht kannte, deutlich werden zu können. Daher mußte „der Plan und eigentliche Kern in vielen Punkten ein öffentliches Geheimnis bleiben, das nur die nachfolgenden philosophischen Schriften aufklären konnten" [1]). Herbart sprach weder von männlicher noch weiblicher, weder von Bauern- noch Prinzen-Erziehung; die ganze sogenannte physische Erziehung schied er gänzlich aus, weil sie durch ganz andere Begriffe gedacht werden müßte. Die vollständige Übersicht dessen, was zur durchgeführten Geisteskultur gehört, erinnerte mehr an männliche als weibliche Erziehung; die allgemeinen pädagogischen

---

[1]) Eigene Worte Herbarts in seiner Schrift Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit (1814). Die „spezielle Ausführung" seines pädagogischen Planes für praktische Zwecke war, wie er an Smidt bei der Übersendung des Buches schrieb, einer Reihe von Monographieen vorbehalten. Solche sind in Königsberg entstanden, als Herbart sah, wie fern seine pädagogischen Zöglinge den Gedanken der Allgemeinen Pädogogik in ihrer Lehrthätigkeit standen.



Begriffe wußten nichts von Instituten wie Schulen und konnten nichts davon wissen und machten wenig Ansprüche an die frühesten Jahre der Kindheit, welche vielmehr vorzugsweise diätetischen Vorschriften folgen müssen. Daher konnte man leicht auf den Gedanken kommen, daß die Allgemeine Pädagogik, was sie in eminentem Sinne ist, bloß in dem speziellen Falle zu brauchen sei, wo ein Hauslehrer einen einzelnen Knaben unter den Augen von Vater und Mutter vom achten bis zum achtzehnten Jahre zu unterrichten habe.

Alles dies in Verbindung mit der Idealität der Auffassung, der Allgemeinheit der Betrachtung, der gedrängten, oft im Lapidarstile gehaltenen Darstellung und der kunstreichen Verflechtung der Begriffsreihen, wodurch sich das Buch auszeichnet, bot Ursachen genug, weshalb die unmittelbare Wirkung desselben nur eine geringe war. Auch äußere Umstände mögen die Verbreitung gehemmt haben. Um die Zeit des Erscheinens war die pädagogische Litteratur besonders stark angeboten. Die Leipziger Litteraturzeitung brachte mit der Anzeige des Herbartschen Werkes zugleich die von Pölitz' Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt, Niemeyers Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts (5. Aufl.) und Schwarz' Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik und bezog sich auf Jean Pauls eben erschienene Levana; die Pestalozzi-Litteratur stand in ihrer ersten Blüte; die Philanthropen waren noch obenauf; durch Arndts Fragmente über Menschenbildung wurde der patriotische Ton zuerst angeschlagen; die Staatspädagogik fand in Stephanis System der öffentlichen Erziehung Vertretung, und Suabedissen beschäftigte neben Jean Paul und Schwarz das größere Publikum mit seinen vielgelesenen Briefen über Erziehung und Unterricht. Daher mochte Herbart nicht ohne Grund klagen, daß die arme Pädagogik nicht habe zu Worte kommen können. Möglich auch, daß er viele dadurch kopfscheu machte, daß er die Einführung in das Altertum durch Homer forderte und unter den lateinischen Schriftstellern keinen einzigen fand, der auch nur erträglich zu solcher Einführung taugte.[1] Kamen doch in Göttingen bei einer Habilitation Wunderlich und Dissen im Beisein von Heyne und Eichhorn über die frühe Lektüre des Homer so hart an einander, daß sie das Wort gaben, einander zu widerstreiten, solange sie lebten. Ebenso mögen manche Begriffe abstoßend gewirkt haben, wie z. B. auch heute noch der der „Regierung" von namhaften Pädagogen zurückgewiesen wird, obgleich Regierung, Unterricht und Zucht „die Praxis weder der Länge noch der Quere nach durchschneiden." Jedenfalls war auch die Katastrophe von Jena,

[1] „Experimente des A B C der Anschauung und des Homer" wurden jedoch damals unter seinen Augen an einigen Knaben angestellt.

die Deutschland an den Abgrund des Unterganges führte, nicht ohne Einfluß. In der Stimmung, welche das allgemeine nationale Unglück erzeugte, konnte man den bedächtigen, rein wissenschaftlichen Gang Herbarts nicht brauchen, sondern schaute nach einer Pädagogik aus, welche dem Bedürfnis der Zeit unmittelbarer entgegenkäme.

Die Hauptpunkte der Metaphysik schrieb er auf Andringen seiner Zuhörer Buschius, Tölken und Ungewitter, die ganz mit ihm einverstanden waren, in drei Wochen nieder. Die Darstellung ist trotz ihrer Kürze vollständig in Hinsicht dessen, was zur streng wissenschaftlichen Einsicht in ihre Behauptungen gehört. Sie ist ein merkwürdiges Muster einer gedrängten, bis auf das Wort genau abgewogenen Kürze des Ausdrucks, welche nur aus großer Intensität des Denkens begreiflich wird. Für das Verständnis freilich konnte dieser Lapidarstil ohne mündliche Erläuterungen nicht ausreichen.

Die Hauptpunkte der Logik, die nur eine kurze Angabe dessen enthalten, was er zu verbessern nötig fand, begann er am 22. August 1806 niederzuschreiben, und andern Tags genau nach 24 Stunden schickte er sie in die Druckerei. Die Verbesserungen, auf die er namentlich bei seinen metaphysischen Untersuchungen gekommen war, sind geringfügig, aber immerhin geeignet, Fehler im Denken zu verhüten.

Nach der Schlacht von Jena wurde die Zeit sehr trübe. Herbart vollendete im Jahre 1807 die Abhandlung Über philosophisches Studium, den Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie und die Allgemeine praktische Philosophie.

In der Einleitung der Abhandlung Über philosophisches Studium erörterte er das Wesen und die Richtung des philosophischen Forschens in der Richtung des Realismus, d. h. derjenigen Philo sophie, die gar nicht außer dem übrigen Wissen liegt, sondern sich mit demselben und in demselben erzeugt und zu dem sie ein ganz und gar immanentes Verhältnis hat. „Die Begriffe, welchen wir alle Ordnung und alle Analogien in unseren Studien verdanken, auf welche wir alles beziehen, die sich als Voraussetzungen allenthalben vorfinden, — — — nötigt uns die Erfahrung zugleich zu erzeugen, und zugleich läßt sie uns mit ihnen allein und im Stich, von unserem Denken erwartend, daß wir diese Halbgedanken vollenden werden; — voraussetzend, daß wir es thun werden, wenn wir von allem, was sie noch ferner zu sagen hat, irgend etwas wahrhaft verstehen wollen." Wer dieses übersieht, verfällt dem Empirismus, „der da glaubt, für sich allein bestehen zu können", oder dem Rationalismus, „der für sich allein etwas gelten möchte". Denn „der Rationalismus ist leer ohne den Empirismus, und nicht bloß leer, sondern auch bodenlos, sobald er etwas anderes sein will als die Entwickelung der von jenem

aufgegebenen Probleme. Der Empirismus bleibt unverständlich ohne den ihn ergänzenden Rationalismus, und nicht bloß unverständlich, sondern auch vielfach widersprechend und in Feindschaft mit sich selbst. Dieses muß man gefühlt haben, um sich zur Philosophie zu erheben, jenes, um sich nicht hinter Hirngespinsten zu verlieren."

Von den methodologischen Regeln des Aufsatzes heben wir folgende als eine wesentlich pädagogische heraus: „Könnte man dem philosophischen Bedürfnis gebieten, so müßte es sich zwar schon in der Knabenzeit, aber nur ganz allmählich erheben, immer wachsend, aber nur durch den Trieb der übrigen Studien und der mannigfaltigsten Auffassung von Welt und Menschheit. Zur Ausarbeitung vordrängen müßte es sich am allerletzten, nachdem die *allgemeine* Bildung in jedem ihrer Teile gesichert wäre; *nur* voranschreitend der traurigen Sorge für Amt und Brot, gegen welche die inneren Wurzeln des geistigen Lebens zu schützen *ihm* vorzugsweise zukommt. Nie müßte es tyrannisch das Gemüt verfinstern, nie darin allein leben wollen."

In der *Allgemeinen praktischen Philosophie*, welche gegen Ende 1807 erschien, aber schon 1803 im wesentlichen ausgearbeitet war, legte Herbart die Grundgedanken der gesamten Ethik so vollständig dar, daß alles Übrige, was er später erläuternd, rechtfertigend oder im einzelnen ausführend geschrieben hat, auf sie zurückweist oder sich an sie anschließt. In formaler Hinsicht ist sie eine seiner vollendetsten Arbeiten. Man erblickt nichts in ihr, was ihm bloße Vorarbeit war, und nirgends wird man durch eine Polemik behelligt, die etwas mehr als ein Streiflicht wäre, welches im Vorübergehen auf abweichende Ansichten fällt. Durch die Herrschaft über einen durchaus eigentümlichen Gedankenkreis gewinnt diese Schrift eine klassische Ruhe und Reinheit der Darstellung, wie sie selten gefunden wird, während das Interesse gerade an diesen Gegenständen der Untersuchung ihr zugleich eine Wärme verleiht, die auf jede feinere Empfindung wohlthuend wirken muß. Zugleich hielt Herbart den Charakter einer *allgemeinen* Untersuchung mit fast ängstlicher Gewissenhaftigkeit fest und konnte daher für viele bedeutende, in ihrer Beziehung zu den wirklichen Verhältnissen des menschlichen Lebens unter bestimmten Voraussetzungen geradezu entscheidende Punkte nur den Ort anzeigen, wo derer Erörterung hingehören würde, mußte also dem eigenen Denken des Lesers viel überlassen.

Herbart stellte die Ethik auf ihre eigenen Füße, indem er sie von dem Einflusse der Metaphysik und Psychologie befreite. Dafür konnte er sich an Kant anschließen; aber er wollte dessen Grundgedanken genauer bestimmen, die Fehler aufdecken, welche sein Werk mißlingen ließen, die Irrtümer der von Kant in [illegible] ung fortschreitenden Philosophie nachweisen und endl[illegible] Werk

vollenden. Er ordnete seine Ethik der Ästhetik unter. „Die Sittenlehre ist eine Musik, die man durch Akustik und anatomische Beschreibung nicht stören darf, obgleich vom Bau der Stimmritze die Möglichkeit des Singens und von den Schwingungen gespannter oder elastischer Körper die Fortpflanzung des Schalles abhängt. Physik ist überall der Feind in der Ästhetik, sobald sie mit ihr zusammentrifft, obgleich ihre Freundin in allen Fällen, wo sie ihr im Verborgenen vorarbeitet. Die Physik der Seele kann der Moral unmittelbar gar nichts helfen; hingegen zur Ausführung dessen, was die Moral vorschreibt, ist sie unentbehrlich." Zwar der unparteiische Zuschauer, der willenlos über die Güte eines Willensverhältnisses urteilt, steigt nur zu leicht von seinem Standpunkte herab und läßt sich auf Fragen ein: auf welche Weise und wie tief die sittlichen Mängel eines Individuums in seiner eigentümlichen geistigen Konstitution begründet seien; ob vielleicht eine geringe, leicht mögliche Abänderung seiner Meinungen, ob eine andere Richtung seiner Beschäftigungen würde hingereicht haben, um ihn vor diesem oder jenem Verbrechen zu hüten, das er mag begangen haben; ob ein anderer, dessen zur Reife gekommene und zur That ausgebrochene Entschließungen weniger Tadel verdienen, vielleicht doch im Innern schlechter sei, als jener, insofern ihm viele Keime fehlen, die jener besitzt und unter günstigen Umständen würde entwickelt haben: „aber schieben sich solche Fragen in die Ethik hinein, so werden die Grundverhältnisse des Willens verfehlt und die Theorie mangelhaft und durch Fremdartiges verunreinigt. Denn die Ethik hat lediglich die Wertbestimmung der möglichen Willensverhältnisse zu leisten, und die Wertbestimmung ist das, was in allem Urteil über Gut und Böse vollzogen wird. Die psychologischen Erklärungen aber, wodurch bald unzeitige Entschuldigung eines Vergehens herbeigeführt, bald durch die Fragen nach der Thunlichkeit des Geforderten allerlei Zweifel an der Forderung selbst aufgeregt werden, diese meist übel angebrachten Reflexionen haben von jeher die Sittenlehre verunstaltet." Insbesondere wies er die Meinung, Zurechnung bestehe nicht ohne transcendentale Freiheit, als thöricht und schwach zurück. Denn wer sich zum klaren sittlichen Bewußtsein erhoben hat, der müsse so viel Selbstgefühl haben, daß gar keine Frage nach dem Ursprunge des Willens, gar keine Theorie über die Möglichkeit des sittlichen Handelns sein einmal gefälltes Urteil über Gutes und Böses auch nur berühren, vollends gar umstoßen könne, daß er demnach gar keine theoretischen Voraussetzungen brauche, um sittlich zu urteilen, eben deshalb aber auch gar keine solchen Voraussetzungen auf jenes bloß eingebildete Bedürfnis zu gründen berechtigt sei.

Nachdem er gezeigt, daß die Erforschung der Gründe und Gesetze dessen, was ist und geschieht, und die Bestimmung des Wertes

oder Unwertes dieses Seins und Geschehens disparate Aufgaben sind, die scharf auseinander gehalten werden müssen, wenn man Verwirrung vermeiden will, und daß das sittliche Urteil über Willensverhältnisse gefällt wird, so fand er, daß eine Güter- oder Pflichten- oder Tugendlehre, wenn sie auch als Ausgangspunkte der Untersuchung dienen können, dennoch zur vollkommenen Darstellung der Ethik unbrauchbar sind, daß vielmehr die Ethik Ideenlehre sein müsse. Indem er nun die einfachen Willensverhältnisse aufsuchte und die Vollständigkeit derselben a priori nachwies, ergab sich, daß die ethischen Wertbestimmungen ihren wahren und erschöpfenden Ausdruck nicht in einer einzigen Idee, sondern in mehreren finden, in der sittlichen Freiheit, der Vollkommenheit, dem Wohlwollen, der Gerechtigkeit und der Billigkeit, deren jede ihren eigenen Inhalt und Charakter hat, so daß dem Bedürfnisse der Sittlichkeit weniger eine ausgeführte Pflichtenlehre, als ein gewisser Kunstsinn genügen kann, „der in jedem gegebenen Fall über die ganze Summe der Umstände als über das Material disponiert, welches die beste Form erhalten soll, die es annehmen will. Je williger nun das Material, desto willkommener! Die größere Menge des Stoffs ist hier eher zu fürchten als zu wünschen. Ausdrucksvoll zu handeln, gelingt der Tugend in den engen Verhältnissen des Lebens oft mehr als in den weiten Sphären und auf den öffentlichen Plätzen." Die Schwierigkeit, diesen Kunstsinn zu erziehen, liegt vor allem darin, daß in dem Material, über das er verfügen muß, schon die Neigungen sich festgewurzelt haben, die zu zerreißen nicht immer ohne inneren Schaden gelingt.

Bemerkenswert ist die Stellung, welche Herbart seiner Ethik gab Kants praktischer Philosophie gegenüber. Im Jahr 1812 schrieb er: „Die Aufhebung der Glückseligkeitslehre [durch Kant] war ein unendlich größeres Verdienst, als daß der Nachteil, welchen die transcendentale Freiheit geschaffen hat, dagegen in Rechnung kommen könnte. Jenes war im eigentlichsten Sinne ein Verdienst um die Welt." Doch befriedigte keine Schrift Herbarts das gewohnheitsmäßige Verlangen seiner Zeit nach vollkommen abgerundeter, aus einem Obersatze abgeleiteter Systematik so wenig als die Allgemeine praktische Philosophie des jungen Göttinger Philosophen.

Die Vollendung dieser Arbeiten gab dem Verfasser eine dauernde Heiterkeit des Geistes. Selbst daß er anfangs 1808 von den Franzosen mit 1500 Franken zur Kontribution herangezogen wurde, welche er von dem wohlhabenden Freunde Smidt leihen mußte, konnte seinen Frieden nicht stören. Wie wenig ihn damals wie früher und später politische Begebenheiten anfochten, zeigt seine Äußerung an Smidt aus eben dieser Zeit, daß er „Sorgen getragen habe, welche der Zeit unmittelbar nicht angehörten." Die Ausarbeitung der Psychologie war

das nächste schwere Unternehmen, das er auszuführen hatte; aber die Funken sprangen, wenn er an den Felsen schlug, und er wußte, was dieses Phänomen zu bedeuten hatte. Ein Kreis ausgezeichneter junger Männer hatte sich um ihn vereinigt, deren Interessen sich weit über die bloßen Fachstudien erhoben. Außerdem gelangen Versuche mit der Lektüre des Homer ganz vortrefflich, ebenso die mit dem ABC der Anschauung; Herbart rühmt besonders einen Lehrer Muhlert, der diesen Unterricht mit außerordentlichem Geschick erteilte. Daß damals auch Niemeyer bei gelegentlicher Anwesenheit in Göttingen in Herbarts Vorlesung über Pädagogik hospitierte und diesem sehr nahe trat, darf nicht unerwähnt bleiben.

Indessen waren durch die Zeitverhältnisse äußere und innere Dinge an der Universität Göttingen in Frage gestellt worden. Die alten erfahrenen Männer waren beschäftigt wie die Rettenden bei einer Feuersbrunst; die jüngeren wußten nicht, wo sie nur einen leidlich gangbaren Fußsteig suchen sollten. Herbarts Beliebtheit bei der studierenden Jugend schien sich zu mindern; er war nicht gewohnt, Zugeständnisse an die Bequemlichkeit seiner Zuhörer zu machen, und die unruhige Zeit ließ die für die Auffassung der neuen philosophischen Lehre durchaus erforderliche Vertiefung und Beharrlichkeit immer weniger zustande kommen. Die Studienweise, die größtenteils auf Nachschreiben gegründet war, soweit umzuschaffen, als nötig war, um einen weiteren Wirkungskreis zu erlangen, war kaum thunlich, da der Druck und die Ungewißheit des Künftigen zu den Brotstudien hin, die allgemeine Abspannung von der Philosophie weg trieb.

Unter diesen Umständen wurde es Herbart nicht schwer, einem im Oktober 1808 von Königsberg an ihn ergangenen Rufe zu folgen und seine Göttinger außerordentliche Professur gegen den Lehrstuhl Kants, seine 300 Thaler in Göttingen gegen nahezu 1200 Thaler in Königsberg, das halbe Zutrauen Heines und Joh. von Müllers gegen die Versicherung des vollen Zutrauens von seiten der in Königsberg bestimmenden Persönlichkeiten zu vertauschen. Auch that es ihm wohl, dem Könige zu dienen, der so vieles überstanden und den Mut hatte, auf so große Veränderungen im Innern sich einzulassen. In der Ahnung dessen, was Preußen dereinst leisten würde, glaubte er nicht, Deutschland zu verlassen, sondern eher nach Deutschland zu gehen.

Bevor er von Göttingen wegzog, schrieb er noch Vorrede und Anmerkung zu Dissens Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen (1809). Er war nämlich von seinem Schüler Griepenkerl,[1]) welcher auf sein Anraten 1808 eine Lehrerstelle in Hof-

[1]) Fried. Konrad Griepenkerl, geb. 1782 in Peine bei Hildesheim, seit 1816 an den höheren Schulen Braunschweigs thätig, ebenso bekannt als feingebildeter Lehrer, wie als trefflicher Musiker, stand mit Herbart in eifrigem

wohl angenommen hatte, um eine Anweisung zum pädagogischen Gebrauche der Odyssee ersucht worden, und da er wußte, daß Dissen schon seit längerer Zeit sich mit einer solchen Anweisung beschäftigt hatte, forderte er ihn zur Vollendung derselben auf. Dissen[1]) war genügend vorbereitet. Durch Schulpforte und Heyne für Philologie gebildet und mit gutem Lehrtalent ausgerüstet, hatte er sich auch die nötigen Erfahrungen gesammelt, indem er mit einigen des Griechischen unkundigen Knaben die Odyssee durchlas. Hinzugefügt waren Thierschs[2]) „Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer“ und Kohlrauschs[3]) „Abhandlung über den Gebrauch des alten Testaments für den Geschichtsunterricht“, Arbeiten, die aus der von Herbart eingerichteten pädagogischen Unterhaltungsstunde hervorgegangen waren. Der Aufsatz von Kohlrausch nähert sich dem Geiste und den pädagogischen Zielen Herbarts am meisten; am wenigsten die Arbeit von Thiersch. Herbart selbst hat einige Anmerkungen unter den Text gesetzt, die aber von geringem Belang sind.

Nun mußte aber auch an die Ordnung der ökonomischen Verhältnisse gedacht werden. Herbarts Mutter, deren Tod schon berichtet worden ist, hatte ihr Vermögen zwar dem Sohne vermacht, aber mit der Einschränkung, daß er bis zu seinem vierzigsten Jahre, wo er, der unpraktische Philosoph, nach der Ansicht der lebensklugeren Mutter

---

Briefwechsel und starb 1849. 1832 erschienen zu Braunschweig seine „Briefe an einen jüngeren gelehrten Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehren“. Herbarts an Griepenkerl gerichtete „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik“ erschienen 1836 zu Göttingen.

[1]) Georg Ludwig Dissen, geb. 1784, kam 1808 als Student nach Göttingen, war 1812 außerordentlicher Professor der Philologie in Marburg, 1813 in Göttingen, wo er 1817 ordentlicher Professor wurde. Immer kränklich, zuletzt schwer leidend, starb er 1837. Herbart schätzte ihn seines Charakters und seines Wissens wegen. Dissen führte die ersten Verhandlungen wegen Herbarts Rückkehr nach Göttingen.

[2]) Fr. Wilh. Thiersch, Sohn eines Bäckers zu Kirchscheidungen im Thüringischen, geb. 1784, Schüler zu Pforta unter Ilgen, studierte Theologie in Leipzig, wandte sich aber unter Gottfried Hermann bald der Philologie zu. 1807 kam er nach Göttingen, um in die akademische Laufbahn einzutreten. Hier schloß er sich an Dissen an, dessen Mitschüler er in Schulpforta gewesen, ging aber 1809 nach München, wo er in späteren Jahren großen Einfluß auf die Gestaltung des höheren Schulwesens in Bayern ausübte. Er starb 1860.

[3]) Heinr. Friedr. Theodor Kohlrausch, geb. 1780 zu Landolfshausen bei Göttingen, war nach Vollendung seiner Studienzeit lange Erzieher in der Familie Baudissin in Holstein. In dieser Eigenschaft kam er mehrere Male nach Göttingen, wo er am gelehrten Leben regen Anteil nahm. Bei seiner dritten Anwesenheit (1808) trat er mit Herbart in Berührung. Auf seine Veranlassung schrieb er die „Geschichten und Lehren des Alten und Neuen Testaments für Schulen“, welche 1880 in 29. Auflage erschienen sind. Später hat er als Schulrat in Münster, von 1830 an als Leiter des höheren Schulwesens in Hannover, sich große Verdienste erworben. [illegible] in Hannover.

wohl die Befähigung zu eigener Verwaltung aller seiner Angelegenheiten würde verlangt haben, nur den Nießbrauch der Erbschaft haben sollte. Er ersuchte nun die oldenburgische Regierung, daß sie ihm freistelle, die Gelder kommen zu lassen, deren er zu bedürfen glauben würde. Er stützte sich dabei auf die Zuversicht, seine Mutter würde jene Disposition nicht getroffen haben, wenn sie sich nicht durch den Gedanken hätte schrecken lassen, daß Philosophie kein Brot gebe; seine Berufung nach Königsberg sei die vollständigste Widerlegung der Besorgnis, aus welcher das Testament geflossen sei, die Regierung werde also kein Bedenken tragen, im Namen seiner Mutter diese Widerlegung anzuerkennen.

Vorerst aber war mancherlei mit der preußischen Regierung ins Klare zu bringen. Am meisten Bedenklichkeit erregte es Herbart, daß er jährlich vier Collegia publica in vorgeschriebener Ordnung lesen sollte. Zufolge seines philosophischen Kursus, der sich durch die Erfahrung bewährt hatte, hörten die Anfänger nach einem kurzen und bündigen Vortrage der Logik eine damit verbundene Einleitung in die gesamte Philosophie. Der Zweck derselben war elementare Darstellung der philosophischen Probleme, nicht Vortrag des eigenen Systems; es wurde hier die Schwierigkeit der Spekulation, die Festigkeit der praktischen Prinzipen fühlbar gemacht; die besseren Köpfe gelangten dadurch zum Bewußtsein ihrer Kraft, die minder fähigen zu dem ihrer Schwäche. So wurde dafür gesorgt, daß nicht leicht junge Leute ohne inneren Beruf, vollends ohne die nötige Vorbereitung ihre Zeit mit Metaphysik verdarben. Diese Vorlesung konnte Herbart nicht aufgeben und erbot sich, sie jedes Semester publice zu halten, damit der Anfang der philosophischen Studien jährlich zweimal gemacht werden könnte. Das Verlangen, Moral und Naturrecht als zwei gesonderte Disziplinen vorzutragen, mußte er als seiner Überzeugung zuwiderlaufend ablehnen. Was überhaupt die vier Vorlesungen anlangte, so waren diese zwar keine Bürde; allein der völlig freie Vortrag, den er sich zur Pflicht und zur Gewohnheit gemacht hatte, schien ihm zu fordern, daß mit dem Laufe der Vorlesungen auch das Gemüt sich fortbewegte, um durch steten Zufluß neuer Ideen den feststehenden Lehrsätzen immer eine frische Darstellung zu geben, wobei der aufmunternde und belebende Gedanke, mit dem Anfange jedes halben Jahres sich die Beschäftigungen von neuem zu wählen, ihm nur hilfreich sein konnte. Zwar fand er es ganz in der Ordnung, daß der Staat von demjenigen, den er zum Lehrgeschäft anstellt, auch die vorschriftsmäßigen Leistungen des Geschäftsmannes verlangte; aber er als Lehrer der Philosophie war nicht bloß Mitglied einer Universität, sondern vor das ganze Publikum gestellt: er sollte eine Wissenschaft in Ehren erhalten, die damals nur Streit und Mißtrauen erregt hatte. Darum wies er die allzu engen

Beschränkungen ab, um nicht fürchten zu müssen, daß der Gang seiner eigenen Untersuchungen ins Stocken gerate. Endlich nahm er die Begünstigung in Anspruch, die praktische Philosophie privatim vorzutragen.

Dagegen erbot er sich zu zwei anderen Leistungen. Zu der einen bestimmte ihn außer seiner Liebe zur Sache der traurige Zustand Deutschlands. Das Königreich Preußen war zerstückt; in seiner Hauptstadt herrschten die Franzosen. Österreich blutete aus den Wunden, die ihm die Schlachten bei Aspern und Wagram geschlagen. Dem westlichen Deutschland war ein prassender Napoleonide zum König gesetzt, und ein ausgedehntes Spioniersystem war über ganz Deutschland verbreitet. Die gelehrten Wissenschaften wurden eine Zufluchtsstätte für viele tieferen Geister, teils um aus der Geschichte früherer Zeiten Mut und Kraft für die Gegenwart zu schöpfen, teils um durch philosophische Einsichten die Mittel für die bessere Erziehung der Jugend zu gewinnen und so auf eine bessere Zukunft hinzuarbeiten. Herbart trieb es gewaltig, sein theoretisches und praktisches Wissen und Können in den Dienst der Erziehung zu stellen und vor allem Vorlesungen über Pädagogik zu halten. „Aber diese will nicht bloß gelehrt sein, sondern es muß auch etwas gezeigt und geübt werden.“ Daher erbot er sich nicht nur zu Vorlesungen über Pädagogik, sondern auch zur Ausführung eines Gedankens, mit dem er sich schon früher getragen, nämlich selbst eine Anzahl Knaben täglich eine Stunde in Gegenwart einiger junger Männer zu unterrichten, die mit seiner Pädagogik bekannt wären und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an seiner Stelle und unter seinen Augen das von ihm Angefangene fortzusetzen. Zum zweiten war er zu Vorlesungen über Mathematik bereit, wahrscheinlich auch nicht bloß aus Neigung, sondern zu pädagogischen Zwecken.[1]) Da man auf die gestellten Bedingungen bereitwilligst einging, so stand seiner Übersiedelung nach Königsberg nichts mehr im Wege.

9. Akademische und pädagogische Wirksamkeit in Königsberg.

Ostern 1809 zog Herbart in Königsberg ein, um den Lehrstuhl Kants, den der nach Leipzig berufene Philosoph Krug bis dahin innegehabt hatte, einzunehmen. So konnte sein Vater, der den 20. August desselben Jahres starb, noch die Erfahrung machen, daß die Philosophie unter Umständen nicht bloß Brot, sondern auch Ehre giebt. Neben dem Lehramte der Philosophie wurde Herbart auch das der Päda-

[1]) Er verlangt von den Zuhörern seiner psycholoischen Vorträge Kenntnis der Differential- und Integralrechnung. Da dies kein Gegenstand des Gymnasialunterrichts war, bot er sich in einem Bericht v. J. 1831 noch einmal zur Erteilung einiger Mathematikstunden an.

gogik übertragen, welche früher von mehreren Professoren in einer gewissen Reihenfolge gelesen wurde.

Während des Sommers wurde Herbart mit dem Leiter des gesamten Studienwesens, **Wilhelm von Humboldt**, persönlich bekannt, der infolge der politischen Verhältnisse damals sein Amt von Königsberg aus verwaltete. Die ersten Unterhaltungen beider Männer bezogen sich auf Metaphysik, mehr noch auf das Schulwesen. Herbart durfte es als Zeichen gewonnenen Zutrauens ansehen, daß er gleich darauf mit einer Gehaltserhöhung zum Mitgliede der wissenschaftlichen Deputation ernannt wurde, welcher auch die Ordnung des höheren Schulwesens oblag. In ein näheres Verhältnis trat er mit **Delbrück**, dem Erzieher des Kronprinzen. Gleich nach seiner Ankunft wurde er mit seinem Kollegen **Renner** zu diesem eingeladen. Dies wiederholte sich öfters mit der für beide drückenden Auszeichnung, daß immer nur sie und **Hüllmann**, Professor der Geschichte, niemals aber die älteren Lehrer zu diesen Versammlungen gezogen wurden. Während des Sommers wurden sie auch dem Könige vorgestellt. Sonst interessierte ihn die Hofgesellschaft wenig. Der Kronprinz schien ihm ein Knabe wie andere Knaben, etwas wild, aber ohne alle Ziererei und Hofmanier. Weniger angenehm war sein Verhältnis zu Delbrücks Bruder, seinem heftigsten Gegner in Schulangelegenheiten, für den in jedem Sinne ebensoviel Stimmen als für ihn selbst waren. Auf Herbarts Seite standen **Gaspari**, von dem er die Übertragung des A B C der Anschauung auf die Geographie erhoffte, Professor **Vater**, der nicht anstand, ihm seine Lunge und Zunge zu leihen und Herbarts Gedanken als die seinigen vorzutragen, und der Gymnasiumsdirektor **Gotthold**, der den Homer und Herodot so standhaft wie er selbst verteidigte und wie Vater „genau in Herbarts pädagogische Ideen einging".

Die Professoren spalteten sich in alte und junge. Jene suchten sich durch starren Eigensinn zu helfen; mehrere von ihnen verwalteten mehrere Ämter zugleich, indem z. B. ein Professor der Theologie und Philosophie Prediger und Gymnasialdirektor war. Herbart fand vieles in Königsberg noch recht kleinstädtisch und bei den Studierenden geringen Fleiß; doch fühlte er sich wenigstens auf deutschem Boden und fand auch „gute Köpfe" unter seinen Zuhörern.

Neben Humboldt standen die Staatsräte im Unterrichtsministerium **Süvern** und **Nicolovius**, die eigentlich Herbart nach Königsberg gerufen hatten. Der erstere war sein Studiengenosse in Jena gewesen; auf den letzteren setzte er vorzugsweise sein Vertrauen, weil er sofort auf seine Intentionen einging und seinen Sohn nach Herbarts Methode im Griechischen unterrichten ließ. Humboldt schrieb unter dem 30. Juni 1809 an F. A. Wolf: „Auf der Universität ist wohl bloß

Herbart herauszuheben. Allein über den ist es schwer, mit Sicherheit zu urteilen. Im ganzen bleibt mir mein erster Eindruck, ich stelle ihn nicht hoch. Nur von Zeit zu Zeit kommen einzelne Dinge, die mich wieder zweifelhaft machen. Zum genauen Lesen bleibt mir so wenig Muße, sonst müßte sich leichter ins Reine kommen lassen." Anerkennender lautet sein Urteil Goethe gegenüber: „der neulich aus Göttingen berufene Herbart, der mir in der Nähe viel besser gefällt als von ferne in den Rezensionen seiner Werke." Es ist ersichtlich, daß man vor Herbarts geistiger Kraft Achtung empfand, ohne sich die Mühe aufzuerlegen, die Erzeugnisse derselben genau anzusehen. Am 14. Juli 1809 schrieb Humboldt wieder an F. A. Wolf: „Über Herbart sagen Sie sehr wahr. Er gefällt sich hier, vermutlich weil er allein thront. Aber er ist thätig und brauchbar." Weder die Philosophen noch die Philologen der Zeit mochten ihn zu den Ihrigen rechnen, konnten aber doch seinen Ernst und seine Arbeitskraft nicht verkennen. Dieses Verhältnis blieb und machte sich, als später die Wiederbesetzung des Hegelschen Lehrstuhls in Frage kam, erneut geltend. Nur seinen nächsten Kreisen erschloß sich Herbarts Bedeutung ganz; über sie hinaus wirkte seine Persönlichkeit und seine wissenschaftliche Leistung immer noch befremdend. Von den pädagogischen Bestrebungen des Neuberufenen hatte man so wenig genaue Vorstellungen, daß man von ihm eine „Verbesserung des Erziehungswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen" erwartete.[1])

So kam man seinen Bemühungen um die Gründung eines pädagogischen Seminars bereitwillig entgegen. In dem Plane zu einem solchen[2]) sagte er: „Ein pädagogisches Seminar, das seinen Namen ganz verdient, würde eine Veranstaltung sein, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht und worin den Lernenden zu eigenen Übungen soweit Gelegenheit gegeben wäre, daß bei fähigen jungen Männern das Bewußsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt würde. — Es müßte also erstlich eine beträchtliche Anzahl schon gebildeter Erzieher beschäftigt sein mit der Führung von Knaben und Jünglingen in verschiedenen Altern, von verschiedenen Fähigkeiten und Temperamenten, teils von ausgezeichneter Reinheit, teils mit allerlei Fehlern, teils von früh auf richtig behandelt, teils erst nach früheren Vernachlässigungen einer bessernden Hand übergeben. Die mancherlei Modifikationen, welche für so sehr von einander abweichende Fälle aus einer und derselben Theorie sich herleiten lassen,

[1]) S. Leitzmann, Wilhelm von Humboldts Briefe an Friedrich August Wolf u. s. w. in Jahn-Fleckeisens Jahrbüchern für Phil. und Päd. 1895. II. S. 161 f.

[2]) S. Ziller, Herb. Rel. S. 309: „Vorschläge zu einem pädagogischen Seminar" a. d. J. 1809.

müßten sich als Belege und Erläuterungen dieser Theorie vereinigt dem Zuschauer darbieten; sie müssen selbst solchen, die keine Theorie zu fassen noch zu brauchen wissen, wenigstens als eine Summe von praktischen Anweisungen, wie man unter verschiedenen Umständen sich zu verhalten habe, vor Augen liegen. — Zweitens würden die noch Ungeübten, welche soeben erst den Vortrag der Pädagogik hörten, jenen Erziehern zusehen, von ihnen um ihre Meinung befragt und dadurch belehrt werden; sie würden sich in einzelnen Zweigen des Unterrichts zu versuchen und anzugeben haben, wie sie sich diese in Verbindung dächten mit einer vollständigen Erziehung. — Als ein vorzüglich wichtiges Resultat der ganzen Einrichtung wäre die Summe von Beobachtungen anzusehen, welche hier regelmäßiger als sonst gesammelt und verständiger als sonst aufgefaßt, gedeutet und auf die allgemeine Theorie zu deren Ergänzung bezogen werden würden. Es wäre daher ein Hauptgeschäft der Erzieher, von Zeit zu Zeit praktische pädagogische Aufsätze zu entwerfen, in welchen sie der Theorie von seiten der Erfahrung entgegenkämen. — Wäre schon gegenwärtig die richtige Erziehung vorhanden und verbreitet, so würde das Seminar durch bloße Vereinigung der vorhandenen Erzieher, Schulmänner u. s. w. zustande kommen. Allmählich würde es entstehen, wenn der Vortrag der Pädagogik so glücklich wäre, mehreren jungen Männern auf die rechte Spur zu helfen, und wenn deren genug in derselben Stadt in Thätigkeit gesetzt würden. Sollte das letztere auch möglich sein, so würde es wenigstens sehr langsam gehen. Der Vortrag der bloßen Pädagogik für sich allein vermag wenig. Um einem vorhandenen Erziehertalent eine feste Richtung auf die nötigen Hilfsmittel zu geben, dazu gehören ausgebreitete philosophische Studien und ausgezeichnete Gelegenheiten, um in Mathematik, Geschichte und Sprachen bedeutende Kenntnisse zu erlangen. — Gesetzt nun, man wolle, um die Einrichtung des Seminars zu beschleunigen, einen fähigen jungen Mann, der unter günstigen Umgebungen sich schon gebildet hat, zur Übernahme des Erzieherpostens einladen, so wird man zuerst für Gelegenheit zu einer möglichst regelmäßigen Erziehung sorgen. Denn Anomalien werden erst dann verständlich, wenn die Regel schon dasteht, womit sie verglichen werden können. Es wird also vor allem eine passende Familie aufzusuchen sein, in welche der Erzieher eintreten könne. — Denn sollte er die Vorteile der häuslichen Erziehung entbehren, so würde er sich leicht zu arm an Hilfsmitteln finden, um nur mit einiger Sicherheit den Erfolg seiner Arbeit versprechen zu können. Die Kunst hat nichts zum Ersatz, wenn einem Kinde durch die Trennung von den Seinigen die Gelegenheit abgeschnitten ist, so tiefe Empfindungen, als die Liebe zu Eltern und Geschwistern in sich zu entwickeln. Die Kunst rechnet ferner auf den Anblick, den das zarte Benehmen einer gebildeten Frau

und die würdevolle Thätigkeit eines verständigen Mannes fortdauernd gewähren; sie rechnet endlich auf die Teilnahme des heranwachsenden Knaben an den Geschäften und Sorgen der Familie. Vollends dem Erzieher einen Haufen von Knaben, etwa in einem Institute, beigesellen, hieße ihm eine Korporation statt des Individuums unterschieben, ihn der feinsten Beobachtung, der herzlichsten Anschließung berauben; auf die Weise würden die eigentlichen pädagogischen Gefühle sich nicht in ihm entwickeln: die Zucht würde in Regierung, der erziehende Unterricht in bloßes Lehren übergehen. Es giebt einzelne Zweige und Formen des Unterrichts, welche am besten in zahlreichen Schulen gedeihen; es könnten deren mehrere werden, wenn man die Lehrstellen einer Schule mit ausgebildeten Erziehern besetzt fände; für jetzt aber sollen dergleichen Männer erst noch gebildet werden. — Das Haus, worin der Erzieher wirken soll, muß ihm zwei Knaben darbieten, welche beide zwischen dem achten und zehnten Jahre stehen. Wäre einer von beiden jünger, so müßte es ein vorzüglich lebhaftes Kind, wäre einer älter, so müßte es ein vorzüglich reines und sanftes Gemüt sein. Die Knaben müssen gesund an Leib und Seele und von ihren Eltern so weit an gute Ordnung gewöhnt sein, daß sie nicht durch besondere Unarten lästig fallen."

Die Eltern sollten verpflichtet werden, dem Erzieher ungefähr die Stellung eines geachteten Hauslehrers in ihrem Hause einzuräumen, der Unterricht aber, unbeschadet ihrer elterlichen Autorität im übrigen, dem Erzieher wenigstens auf ein Jahr lang zu überlassen. Der Unterricht sollte von vier bis sechs Mitgliedern des Seminars gegeben werden, so daß diese Teilnehmer den Stoff zu Überlegungen entweder über bestimmte Fälle oder über das Ganze des Unterrichts darbieten sollten.

„Mit dem öffentlichen Lehrer der Pädagogik steht der Erzieher in beständiger Rücksprache. Man setzt aber voraus, daß beim Anfange beide einstimmig sind in den Grundsätzen; sollten in der Folge Differenzen entstehen, ist der Erzieher an den Rat des Lehrers der Pädagogik nicht gebunden; er muß aber Rat anhören und die Gründe, weshalb er ihn nicht befolgt, entwickeln. — Eine der wesentlichen Pflichten des Erziehers ist, daß er jährlich eine Abhandlung ausarbeite, worin er nach seinen Erfahrungen einen Teil der Theorie aufzuhellen sucht. Diese Abhandlung überliefert er dem Lehrer der Pädagogik, und dieser sendet sie, wenn es verlangt wird, mit seinen Bemerkungen den Herren Staatsräten, welche dem Erziehungsfache vorstehen. — Seinen Gehalt empfängt der Erzieher womöglich ganz vom Staate, weil seine Abhängigkeit vom Hause ihm sonst nachteilig werden könnte. — Wollte man mehrere Erzieher ansetzen, so würde unter denselben bloß ein freundschaftliches, durchaus [illegible] öffentliches Verhältnis stattfinden, wodurch sie aus der h[illegible] herausgehoben und

verleitet würden, sich einer auf den andern zu verlassen oder auch einander entgegenzuwirken."

„Angenommen, daß man einen oder auch zwei Erzieher auf die beschriebene Weise in eine gelingende Thätigkeit setze, so kommt es doch darauf an, die jungen Leute aufzumuntern, welche von der ihnen dargebotenen Anleitung einen zweckmäßigen Gebrauch machen. Die natürliche Ermunterung besteht wohl darin, daß man sie in den Privatstunden, die sie selbst geben, besuche, allmählich mehrere Anfänger zu ihnen hinweise, endlich sie unter die Zahl der öffentlichen besoldeten Erzieher aufnehme. Käme die ganze Sache erst in gehörigen Gang, so würde der Staat etwa noch einigen, die ohnehin als Hauslehrer ihr Honorar von den Familien empfingen, eine Zulage geben, um auch bei ihnen den freien Zutritt zu den Lehrstunden für die Studierenden zu erwirken."

„Das letzte wäre die Einführung der hier gewonnenen Unterrichtsmethode in die Schulen. Diese dürfte vom Staat schwerlich diktiert, sondern nur zugelassen werden, daß neu eingesetzte Schulmänner ihre Methode mitbrächten, und ältere aus freiem Zutritt diese ebenfalls versuchten. Erst dann, wenn die meisten und bedeutendsten Glieder des Lehrerpersonals sich mit ihrem eigenen Wunsch und Willen zu einem echt pädagogischen Lehrplane vereinigen ließen, würde der Staat denselben zu sanktionieren haben."

Der Plan des Seminars war im wesentlichen darauf berechnet, durch die Vereinigung theoretischer Studien mit praktischen Übungen zuerst die Einzelnen zu schulen, dann allmählich in größeren Kreisen der gewonnenen Überzeugung und der zu erwartenden Fertigkeit der zukünftigen Erzieher eine Bildungsschule zu eröffnen, in welcher so wenig wie möglich dem Zufall überlassen bliebe. Besonders charakteristisch ist es, daß Herbart jeden Versuch dieser Art an die Familie, als den wahren Grund und Boden dessen, was eigentlich Erziehung genannt werden kann, geknüpft wissen wollte, ganz im Gegensatze zu der von Fichte vorgeschlagenen Losreißung der Erziehung von der Familie.

Nachdem Herbart seinen Plan Wilhelm von Humboldt mitgeteilt und die Universitätsverwaltung im Mai 1809 für zwei Adjunkten des philosophischen und pädagogischen Seminars je 200 Thaler beantragt hatte, wurde er am darauffolgenden 29. Juni mit der Einrichtung eines solchen Seminars beauftragt. Die „zweckmäßige Einrichtung und Leitung desselben wurde seiner Einsicht, in welche die Sektion vollkommenes Zutrauen zu setzen berechtigt war, überlassen" und Herbart „autorisiert, sich einen Gehilfen auszuwählen." Natürlich mußte ihm an der Teilnahme seiner nächsten Umgebung an seinen pädagogischen Bestrebungen gelegen sein, und um diese hervorzurufen, mag er die Abhandlung „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung"

geschrieben und „zur Anregung des Gesprächs, nicht um den Gegenstand zu erschöpfen, vorgelesen" haben.

Die Sache kam, wenigstens nach den Universitätsberichten, erst im Sommersemester 1810 in Gang, weil Rape, sein alter, treuer Göttinger Zuhörer, eine andere Versorgung annahm und Herbart keine Persönlichkeit fand, die er zur Übernahme der Assistenzstelle für tauglich erachtete. In der Ankündigung wird die neue Einrichtung verschiedenartig benannt: didaktische Übungen, pädagogische Übungen, didaktische Societät, didaktisches Institut, pädagogisches Institut, pädagogisches Seminar; in den Universitäts-Nachrichten ist sie immer nur im Sommersemester erwähnt.[1]) Vorlesungen über Pädagogik hielt Herbart zuerst im Sommersemester 1809 und nachher wie immer im Wintersemester vierstündig. Bei Gelegenheit einer Gehaltserhöhung, mit der Herbart 1816 bedacht wurde, betonte die Behörde seine Verdienste um das pädagogische Seminar.

In dem Hause, in welchem Herbart zuerst wohnte, machte er eine der ersten Bekanntschaften mit Mary Jane Drake, der Tochter eines durch den Krieg ruinierten englischen Kaufmanns in Memel.[2]) Sie gefiel ihm, und er entschloß sich, dem achtzehnjährigen Mädchen

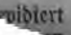
[1]) So im Universitätsbericht für den Sommer 1810: „Didaktische Übungen, gehalten von fähigen Zuhörern (10—12), unter meiner Anleitung und Mitwirkung"; zuletzt findet sich 1833 die Benennung „pädagogisches Seminar".

[2]) Der Herausgeber dieser fünften Auflage des vorliegenden Buches kann es sich nicht versagen, hier einige Mitteilungen wiederzugeben, welche er einer jüngeren Freundin der Frau Herbart, der Witwe des begeistertsten, aber unglücklichsten Anhängers des Philosophen, Frau Dr. Thomas in Waldkirch, verdankt. Herbart sah Fräulein Drake zum erstenmale in Gesellschaft; es traf sich da, daß in einem Gesellschaftsspiele der Name Herbarts zum Erraten aufgegeben war. Die erste Silbe, hieß es, ist ein Mann; die zweite, fuhr ein anderes Mitglied der Gesellschaft fort, ist die Zierde des Mannes. Nun kam die Aufgabe an Fräulein Drake, das „Ganze" zu charakterisieren: „Das Ganze", brachte sie unverweilt vor, „ist die Zierde der Universität." Sie war von merkwürdiger Milde und Güte; das Aufschlagen ihrer seelenvollen braunen Augen war ihren Bekannten unvergeßlich. Im Helfen und Trösten war sie unermüdlich. Noch in Königsberg nahm sie ein krankes, kaum bildungsfähiges Kind einer armen Lehrerswitwe ins Haus und freute sich später wie eine leibliche Mutter über die geringsten Zeichen geistigen Fortschrittes, welche der Pflegesohn an den Tag legte. Als man die Jahrhundertfeier der Geburt Herbarts beging, schmückte sie sich aufs sorgfältigste, wie man es an ihr zu sehen gar nicht gewohnt war; in einem seidenen Kleide in der blauen Farbe der philosophischen Fakultät empfing sie die wenigen Verehrer Herbarts, welche in Königsberg sich ihrer noch erinnerten. Als Frau Thomas im Jahre 1879 in Königsberg das Grab der edlen Frau suchte, gelang es ihr kaum; nirgends konnte sie nur den Namen derselben entdecken. Frau Herbart war am 18. Dezember 1796 geboren; sie starb ein halbes Jahr nach dem Herbartjubiläum am 2. Dezember 1876 zu Königsberg, wohin sie nach dem Tode ihres Gatten zurückgekehrt war. Von ihrem Gatten sagte sie: „Nie hat mein Mann einem Herzen bewußt oder mit Absicht in seinem Leben wehe gethan."

seine Hand anzubieten. Nach längerem Zögern, herbeigeführt durch den Vormund in Memel und durch den Vater, der nach England zurückgekehrt war, fand die Verbindung am 13. Januar 1811 statt. Die Ehe war eine durchaus glückliche, und Frau Marie nahm an den pädagogischen Bestrebungen ihres Gatten den lebhaftesten Anteil. Die geräumigen Lokalitäten des Herbartschen Hauses erlaubten, Zöglinge in dasselbe aufzunehmen, und gestatteten Herbart, selbst Unterricht zu erteilen. Als das Seminar erweitert werden sollte, war Herbart erbötig, unter gewissen Bedingungen ein Haus zu kaufen, wurde aber jahrelang hingehalten. Das Ministerium schlug weder rund ab, noch bewilligte es, was Herbart verlangte, sondern zog allerlei in die Quere mit hinein, wodurch seine ökonomischen Einrichtungen in einen Zustand peinlicher Ungewißheit versetzt wurden. Besonders litt seine Frau darunter, die ein ähnliches Haus mit Garten sich sehnlichst wünschte.

Nach einem Berichte in Schmids Encyklopädie [1]) war die Einrichtung des Seminars 1823 folgende. Die Anstalt hatte durch Anstellung zweier festen Lehrer und reicherer Dotation für unterrichtende Studenten mehr die Form einer bloßen Schule und zwar eines Pädagogiums angenommen, das nicht mehr als 20 Schüler zählen sollte, deren es aber thatsächlich nie über 13 gehabt hat. Mit den 8- bis 10jährigen Knaben wurde die Odyssee, dann Herodot und Xenophon gelesen. Der Lehrer unterwies anfänglich die Schüler in der Vorbereitung, übersetzte dann mit ihnen und ließ die Elemente der Grammatik erst allmählich aus den Schriftstellern entnehmen. Auf Xenophon folgte der lateinische Unterricht mit Virgils Äneis, auf welche nur kurze Zeit durch Eutrop vorbereitet wurde. Daran reihten sich historische Vorträge aus der alten Geschichte nach dem Muster eines alten historischen Schriftstellers wie Livius, ebene und sphärische Anschauungsübungen. Hierauf folgte die lateinische Syntax, gewöhnlich im 13. Jahre, sobald die Zöglinge den Cäsar mit Leichtigkeit übersetzten. Die Syntax wurde in $1/2$ bis $3/4$ Jahren genau und mit Beispielen auswendig gelernt, daneben aber kein Exercitium geschrieben, weil der Lehrling gar nicht in die Lage kommen durfte, schlecht und fehlerhaft zu schreiben. Vielmehr traten diese Schreibübungen, zu denen der Schüler auch durch das Erlernen ganzer Kapitel aus Cicero und Cäsar vorbereitet wurde, erst nach Beendigung der Syntax der griechischen und lateinischen Sprache ein. Der mathematische Unterricht schloß sich an die Anschauungsübungen, ging schnell durch die Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie, Algebra bis zu den Logarithmen,

---

[1]) Artikel Herbart, verfaßt von Moller, in der zweit…  revidiert von Prof. Weiß. Die dort gegebenen Mitteilungen ber… des früheren Provinzialschulrates Dr. Schrader in Königs…

die mit Hilfe der Differentialrechnung entwickelt wurden, hindurch und verweilte länger bei den Kegelschnitten, den astronomischen und mechanischen Problemen. Dieser aus dem Jahre 1823 stammende Plan giebt indessen über das Ganze dieser Schuleinrichtung nur ungenügende Auskunft. Herbart war auch selbst mit der Organisation der Schule nicht zufrieden, die nicht einmal ein festes Endziel hatte; in der Regel gingen die Schüler in die Prima des Gymnasiums über, in einigen Fällen erlangten sie die Reife für die Universität. Auf den Anschluß an die Einrichtungen der öffentlichen Schulen nahm Herbart keine Rücksicht. Im philologischen Unterricht wollte man eine „hinreichende Berücksichtigung der grammatischen, rhetorischen und ästhetischen Seite und der Fertigkeit im schriftlichen Gebrauche der alten Sprache vermissen, während im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, an dem Herbart selbst sich beteiligte, Tüchtiges geleistet wurde". Wie weit man den Angaben Gräfes in seinem Nekrolog Brzoskas im zweiten Jahrgang der vom letzteren begründeten Centralbibliothek (Oktober 1839) über das Herbartsche Seminar Glauben schenken darf, muß hier dahingestellt bleiben. Brzoska hörte gegen Ende der zwanziger Jahre Herbarts Vorträge über philosophische Disziplinen und Pädagogik: sie waren ihm jedoch zu „gelehrt" und zu „sublim". Am Seminar wurde er aber Inspektor und Lehrer. „Dieses Institut", berichtet nun Gräfe nach Brzoskas Mitteilungen, „welches sehr gut dotiert war, befand sich damals in großem Verfall, weil Herbart mit Zurücksetzung der Pädagogik zu ausschließlich der eigentlichen Philosophie seine Thätigkeit zuwendete, und Brzoska lernte hier mehr, wie ein solches Institut nicht beschaffen sein soll." Es ist wohl keine Frage, daß Herbart mit seinem Unternehmen nicht erreichte, was er zuerst beabsichtigt hatte; daß man aber die Anstalt so zerfallen ließ, wie Gräfe von Brzoska erfahren hat, ist undenkbar und durch keine andere Nachricht verbürgt. Wir erwarten heute genauere Nachrichten über das Herbartische Seminar aus den von Kehrbach in Aussicht gestellten Veröffentlichungen. Der Plan, die Seminaristen zugleich als Erzieher in Privathäusern unterzubringen, kam gar nicht zur Ausführung; dagegen nahm Herbart selbst seit 1818 Zöglinge in sein Haus auf. Herbart blieb kinderlos; eine Pflegetocher, welche später den Professor Sanio geheiratet hat, füllte die Lücke aus.

Viel Streit entstand über den Anfang des Sprachunterrichts mit Homer; die Königsberger Knaben aber lasen ihn mit derselben Lust wie ehemals die Berner und die Göttinger und bewiesen so durch die That, daß alles Disputieren überflüssig war. Man hatte überhaupt mancherlei vorgefaßte Meinungen und [illegible] zu überwinden. Ein auffallendes Beispiel bot sich um die [illegible] oben berichtet.

bei Gelegenheit einer Gehaltszulage Herbarts Verdienste um das pädagogische Seminar der Universität von Staats wegen anerkannt wurden. Die Eltern eines achtjährigen Knaben, den sie den Seminaristen zur Erziehung anvertraut hatten, waren erstaunt, daß ihr Sohn nichts von geistlosem Herlesen, nichts von Schönschreiben und Hersagen, sondern von lauter unerhörten Dingen sprach: wie ihm die Lehrer erklärt hätten, was ein Substantiv, Adjektiv u. s. w., was ein Fluß sei und wie sein Lauf sich nach den Gebirgen und der Abdachtung des Landes richte. Sie konnten nicht begreifen, wozu es nütze, daß man den Knaben so früh mit dem Thun und Leiden der Menschen, mit ihren einfachsten Verhältnissen und dergleichen bekannt mache, da ihm zeitig genug die Augen darüber aufgehen würden. Als der Knabe anfing von Kreisen zu sprechen und die Winkel an den Fenstern und Thüren nach Graden zu schätzen, da wurden sie vollends unwillig; solchen Unterricht hatten sie nicht gehabt und waren doch in der Welt fortgekommen. Als auch noch gute Hausfreunde kamen und die Eltern auf den wahrhaft heidnischen Religionsunterricht aufmerksam machten, der Gott als Vater aller Menschen und diese ohne Unterschied als seine Kinder kennen lerne, da ja doch nur Christen Ansprüche auf das Kinderrecht hätten, wollten sie ihren Sohn sofort aus dem Unterrichte wegnehmen.

Als Schulrat Mitglied der wissenschaftlichen Deputation für das Unterrichtswesen und der Prüfungskommission in Königsberg, später als Direktor derselben, hatte Herbart vielfältige Gelegenheit, das Unterrichtswesen zu beobachten und, wo es ging, zu verbessern. Doch wurde ihm dieser Ehrenposten durch allerhand kleine Geschäfte, welche der Zeit nicht wert waren, welche sie kosteten, verleidet, und auf wiederholte Gesuche wurde er 1819 von diesem Amte entbunden in der Erwartung, daß er dem Konsistorium seinen Rat in pädagogischen Angelegenheiten nicht versagen werde, auch wenn er durch die wissenschaftliche Prüfungskommission nicht mehr in Verbindung mit demselben stehe, und er wurde in der That später veranlaßt, sich über Schulangelegenheiten auszusprechen, wie seine Gutachten: Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und der Realschulen (1823) und Mathematischer Lehrplan für die Realschulen (1824) beweisen. Im Jahre 1826 trat er vom Ephorat des städtischen Gymnasiums, welches die Stadtschulkommission ihm übertragen hatte, zurück, nachdem das Konsistorium durch kleinliche Verfügungen sein Aufsichtsrecht so beengt hatte, daß es nur noch eine Form sein konnte.

In einem an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht unter dem 1. Mai 1831 gesandten Brief betont Herbart, daß seine Ansichten über praktisch-pädagogische Bildung wie sein pädagogisches System seit dem Beginne seiner Königsberger Wirksamkeit



sich nicht geändert haben, aber auch, daß es nicht möglich gewesen sei, alles, was er in ersterer Beziehung erstrebt hatte, durchzusetzen. Aus dem Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg vom Jahr 1820, der mit dem eben erwähnten Bericht im Pädagogischen Korrespondenzblatt 1881 Nr. 4 und 5 mitgeteilt wird, sei hervorgehoben, daß „die Seminaristen ihren philosophischen Kurs wenigstens angefangen haben und das Vertrauen erregen sollten, daß sie ihn mindestens bis zur Pädagogik, diese inbegriffen, fortsetzen werden." Die „Übungen des Seminars" gleichen danach „in der Regel dem Gymnasialunterricht von Quinta bis Sekunda inklus." Da jedoch die Hilfsmittel des Seminars nicht ausreichten, diesen Unterricht in ganzer Ausdehnung zu erteilen, so blieb es dem Direktor überlassen zu bestimmen, „welchen Teil aus jeder Sphäre er jedesmal hervorzuheben durch Umstände instand gesetzt sei." Die Absicht Herbarts ging dahin, denjenigen Teil der Jugendzeit für seine pädagogischen Übungen nutzbar zu machen, „worin die größte geistige Bildsamkeit stattfindet." Das Seminar zerfiel mit Herbarts Weggange von Königsberg; die Hoffnung auf Verbesserung des Jugendunterrichts mit Hilfe des Seminars erwies sich als ein Jugendtraum. Seine Seminararbeit war der hoffnungslose Teil seiner Thätigkeit; aber er hat es nicht bereut, solche Sorgen, die von den gewöhnlichen Lebensverhältnissen ableiten, gehabt zu haben. Denn „wer etwas wagt, muß sich gefallen lassen, einzelnes zu verlieren; wer nichts wagt, hat sich am Ende zuzuschreiben, wenn ihm nichts übrig bleibt, als die Erinnerung an ein verlebtes Leben."

10. Schriftstellerische Thätigkeit in Königsberg.

Von den in Königsberg verfaßten Schriften Herbarts sind zuerst zu nennen die kleinen Reden und Abhandlungen, die größtenteils gelegentlich entstanden. Die Feier des Geburts- und Todestages Kants, die öffentlichen Sitzungen der deutschen Gesellschaft am Krönungsfeste und am Geburtstage des Königs und ähnliche Veranlassungen brachten ihm mancherlei Aufforderung, Reden und Abhandlungen zu lesen, welche, in näherer oder entfernterer Verbindung mit dem Gegenstande der Festfeier stehend, einzelne Fragen der Wissenschaft und des Lebens in einer minder strengen, allgemein faßlichen Form erörterten. Von diesen Reden ließ er drucken: Rede am Geburtstage Kants (1810), Über die Philosophie des Cicero (1811), Über die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre (1813), Über die Möglichkeit und Notwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden (1822), Über die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich

zu machen (1831). In seinem Nachlasse fanden sich: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810), Über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug des echten Bürgersinns in Monarchieen (1814), Über den Hang des Menschen zum Wunderbaren (1817), Über das Verhältnis der Schule zum Leben (1818), Über Menschenkenntnis in ihrem Verhältnis zu den politischen Meinungen (1821), Über einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft (1823), Über die verschiedenen Hauptansichten der Naturphilosophie (1823), Über den Gegensatz beider Elektricitäten (1824), Über die allgemeinsten Verhältnisse der Natur (1828) und mehrere kürzere am Geburts- und Todestage Kants gehaltene Reden, welche sich meistens auf Kant selbst beziehen.

In dem Gange seiner Forschungen beschäftigte ihn vorzugsweise die Psychologie. Er hatte gleich im Anfange seiner philosophischen Untersuchungen Metaphysik, Mathematik und Selbstbeobachtung, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um die Grundlagen der Psychologie zu gewinnen. Und die Triebfeder dieser schweren Untersuchungen war hauptsächlich die Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in dem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührte und daß man erst diese Psychologie haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das Psychologie hieß, fortschaffen müßte, ehe man von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen könne, was darin recht gemacht, was verfehlt sei. Zudem hatte er die Überzeugung, daß ohne richtige Psychologie in keinem einzigen speziellen Gebiete der Wissenschaft, d. h. für Naturphilosophie, Philosophie der Geschichte, Ethik, Staatslehre, Pädagogik genaue Resultate zu hoffen seien. In Königsberg konzentrierte er seine Kraft auf dieses Gebiet. Die ersten Resultate seines Nachdenkens waren Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre (1811), die Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet (1812) und die Schrift Über die dunkle Seite der Pädagogik (1812).

Schon am Ende der „Hauptpunkte der Metaphysik" war der Gegenstand der ersten Untersuchung angedeutet, aber so kurz, daß eine weitere Ausführung nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig schien. So enthält diese Abhandlung die erste ausführliche Probe einer Anwendung der Mathematik auf bestimmte psychische Thatsachen. Die Wichtigkeit der Untersuchung war ihm schon längst klar, und den ersten glücklichen Versuch derselben hatte er schon in Bremen gemacht. „Alle Musik" nämlich „läßt sich in einfache Töne rein auflösen, denen ihre Distanzen sowie ihre Dauer bestimmt zugemessen sind, und deren Stärke und Schwäche, wie sie der gute Vortrag verlangt, eb...

der Größenschätzung, wenn auch nicht Messung unterworfen ist, so daß alle Elemente des Vorstellens, von denen Gemütszustände des Zuhörers abhängen, eine genaue Angabe gestatten. Vergleicht man damit zunächst auch nur die Auffassungen des räumlichen und poetischen Schönen, so ist dort das Ineinanderschwinden zahlloser Farbennuancen, die dreifache Dimension und die unendliche Teilbarkeit des Raumes — hier die unübersehbare Menge versteckter Beziehungen, die noch den sämtlichen *Gegenständen* der Poesie anhängt, überdies die noch in keine Gesetze poetischer Harmonie eingeschlossene, also, wenn nicht unermeßliche, doch unermessene Fülle der ästhetischen Elemente dieser Kunst, — ein so abschreckendes Hindernis für die nach Genauigkeit strebende Forschung, daß man für die genannten Gegenstände gewiß lieber erst von anderen Seiten her hilfreiche Aufschlüsse wird erwarten wollen." Wenn also die psychologische Theorie auf dem rechten Wege gewesen wäre, so hätte sie begierig nach der Tonlehre greifen müssen, um sich an ihr zu prüfen. Aber das war nicht der Fall: denn gerade die Probleme der Tonlehre waren der Psychologie fremd geblieben. Woher das kam, erkannte Herbart sehr leicht. „Auf das musikalische Denken lassen sich keine Kategorieen anwenden, und von einem musikalischen Verstande zu sprechen würde man sich schwerlich verziehen haben, obgleich der Unterschied dessen, was in der Musik *einen Sinn* hat oder *keinen*, viel ursprünglicher ist als irgendeine Aufregung von Lust und Unlust, vollends als eine mögliche Verknüpfung mit einem poetischen Text und mit irgendetwas, das nicht Musik wäre. Mit den Begriffen nun, die man sich vom Verstande, ja von allen Seelenvermögen überhaupt gemacht hatte, konnte in der Musik so offenbar nichts ausgerichtet werden, daß man es lieber bei den mathematischen Sätzen vom Schalle und den Schwingungsverhältnissen tönender Körper bewenden ließ, welche wenigstens den großen Vorzug vor aller bisherigen Psychologie besitzen, daß sie ihren Gegenstand *pünktlich* durchsuchen und auf die wahren, in bestimmter Erfahrung gegebenen Elemente, nämlich die harmonischen Grundverhältnisse, aufmerksam machen."

Daneben bearbeitete er das System der Psychologie und vollendete es im Jahre 1814, mußte aber die Herausgabe wegen Ungunst der Zeit zehn Jahre aufschieben. Statt dessen gab er, um eine Grundlage für seine Vorlesungen zu haben, 1816 das *Lehrbuch zur Psychologie* heraus, das 1834 in zweiter Auflage erschienen ist. Es war dieses die erste Schrift, in welcher er die Resultate seines Nachdenkens über die psychologischen Probleme einigermaßen im Zusammenhange darlegte, und zugleich ein sehr brauchbarer Leitfaden für die, welche sich auf dem Gebiete der Psychologie orientieren wollten. Die Kürze und Faßlichkeit des Vortrages, die sichere Hervorhebung des Wicht[illegible] Wesentlichen, die gleichmäßig verteilte Aufmerksamkeit au[illegible]

klassen der Erscheinungen des geistigen Lebens, die Anspruchslosigkeit, mit welcher der erklärende Hauptgedanke weniger als ein spekulativer Lehrsatz, als in der Form einer Hypothese behandelt wird, die sich durch ihre Fruchtbarkeit rechtfertige, die lehrreichen und zu weiterem Nachdenken anregenden Andeutungen über die Anwendbarkeit jener Hypothese, das alles machte das Buch zu einem für den Anfänger in hohem Grade geeigneten. Die Darlegung und Analyse der psychischen Thatsachen, angeordnet nach einer durch die gewöhnliche Unterscheidung der Seelenvermögen gegebenen Klassifikation, bildet den Anfang. Nachdem diese Analyse teils den Überblick über das psychologische Material gewährt, teils die Unhaltbarkeit der Seelenvermögen gezeigt hat, giebt der zweite Teil die Erklärung der physischen Erscheinungen aus der Hypothese, daß die Vorstellungen wie Kräfte wirken. Diesen natürlichen und der Sache ganz angemessenen Bau des Buches hat Herbart in der zweiten Auflage gänzlich zerstört, indem er die Grundzüge der Lehre von den Vorstellungen als Kräften aus ihrer natürlichen Stellung heraushob und als Grundlehre vorausschickte. Während die erste Ausgabe gerade an sehr entscheidenden Stellen den Standpunkt des Untersuchenden festhielt, lehrte die zweite in kategorischem Tone Sätze, für welche die Prämissen nur sehr unvollständig angedeutet werden konnten.

Später, im Jahre 1822, machte er die Abhandlung De attentionis mensura causisque primariis bekannt. Er wollte durch sie die Möglichkeit, psychologische Zustände und Vorgänge mathematisch zu bestimmen, an einem bedeutenden Beispiele zeigen und wählte für die Darstellung die lateinische Sprache, weil er die Mathematiker des Auslandes für diese Untersuchungen zu interessieren hoffte. Zunächst aber nahmen weder die deutschen noch die fremden Mathematiker Notiz davon. Erst 1827 machte Drobisch darauf aufmerksam.

Das Hauptwerk erschien 1824—1825 unter dem Titel: Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. 2 Teile. Es war dem Buche ungünstig, daß es vor der ausführlichen Darstellung der Metaphysik veröffentlicht wurde. Herbart verschmähte es, den historischen Gang seiner Untersuchungen zu verdecken, stellte vielmehr die Lehre von den Vorstellungen als den wahren psychischen Kräften so dar, wie er sie gefunden, nicht als Hypothese, sondern als Folge spekulativ-metaphysischer Überlegungen. Dafür aber genügte die Hinweisung auf die Hauptpunkte der Metaphysik und die Abhandlung Theoriae de attractione elementorum principia metaphysica, womit er seine Professur im Juni 1812 angetreten hatte, nur wenigen Lesern, und die Psychologie selbst bot keine rechte Stelle, die metaphysischen Grundlagen für die psychologischen Grundsätze mit der Ausführlichkeit einer

methodischen Entwickelung vor Augen zu legen. Daher war die Einleitung für jeden, der Herbarts metaphysische Resultate nicht genau durchdacht hatte, förmlich unzugänglich. Mit den metaphysischen Grundgedanken war er im Reinen. Daher trieben ihn die pädagogischen Bedürfnisse zunächst zur Ausarbeitung der Psychologie; auch mochte er hoffen, durch die Darlegung der Einwirkung, welche eine ungenügende Psychologie auf die Metaphysik haben muß, und durch Nachweisung der Quellen, woraus die Irrtümer hervorgehen, einen wirksamen Einfluß auf allgemeine Verständigung auszuüben. Aber das Studium des Werkes wurde dadurch erschwert, und nicht einmal die Hoffnung, daß es nach ein paar Jahrzehnten wirken werde, ist eigentlich in Erfüllung gegangen.

Wir gehen auf das Jahr 1812 zurück. Daß Herbart weder die verbreiteten Philosopheme noch die übliche Form der Mitteilung für seine Vorlesungen brauchen konnte, haben wir bereits gesehen. Er fühlte es als ein dringendes Bedürfnis der höheren Bildung, empfängliche junge Männer unmittelbar in jene Zeit zu versetzen, da Metaphysik ursprünglich aus den Bedürfnissen denkender Männer sich erzeugte. Wie das Altertum den Homer für die Erziehung, so bot es ihm den Heraklit, den Parmenides, den Platon für die philosophische Vorbildung.

Die Aufgabe, zur Philosophie vorzubereiten, war ihm von allem Anfange an ein didaktisches Problem. Anfängern ohne Vorbereitung sein eigenes System vorzutragen, reimte sich weder mit seinen Begriffen von der Lehrkunst, noch mit seinem Respekt vor der ersten Empfänglichkeit jüngerer Zuhörer, noch endlich mit dem Gefühle, das ihn antrieb, die Früchte seiner Forschungen nur denen mitzuteilen, die ihn verstehen könnten. Anfänger denselben Weg zu führen, den er gekommen war, sie so zu lehren, wie er gelernt hatte, davor warnte ihn die Einsicht in das Armselige der Wolffschen Lehre, welche die eigentümlichen Schwierigkeiten zudeckt, ohne sie zu berühren, und die Einsicht in das Beschränkte der Kantschen und Fichteschen Vorstellungsarten, wodurch allen Untersuchungen von allem Anfang an die psychologische Richtung erteilt wird und dieselben allen den Täuschungen und Erschleichungen preisgegeben werden, durch die man sich einbildet, das Dunkel unseres Innern in Begriffen von ursprünglicher Klarheit und Bestimmtheit auffassen zu können.

Es kam ihm darauf an, die klarsten spekulativen Hauptgedanken, welche zu nachmaligen Systemen den Keim enthalten, aus der älteren Geschichte hervorzuziehen, das eigentlich Historische in den Schatten zu stellen und das bloß Paradoxe, was die noch nicht durch feinere Physik geläuterte Phantasie sich zur Ausschmückung erlaubt hatte, ganz abzustreifen, die Spekulation aber als aus der Natur der Dinge frisch hervorgehend zu verjüngen und sie in solchem Schwunge darzustellen, daß

die einzelnen Gedanken im Zusammenhange — obschon nicht in systematischer Gebundenheit, die dem Anfänger nicht zusagt — sich entwickeln möchten. Dabei machte er den freiesten Gebrauch von dem historischen Stoffe, mischte gelegentlich dem Alten Neueres bei, bestimmte die Begriffe schärfer, vervollständigte die Untersuchungen und ließ die Wahrheit durch den Irrtum hindurchschimmern. Das letztere lernte er erst spät und nach manchen Versuchen in seiner Wichtigkeit erkennen. „Es giebt ein gewisses Maß, in welchem der Anfänger es verträgt, in Ungewißheiten sich zu bewegen; überschreitet man dieses, so entsteht nur zu leicht Verdruß und Mißtrauen gegen den Lehrer und die Wissenschaft." Das Ganze am historischen Faden fortzuführen, verwarf er, weil dadurch die Glieder zu sehr auseinandergedehnt, der Anfang zu schwer und das Ende zu leicht geworden, und weil er die Zuhörer an die Zerlegung der Philosophie in drei völlig verschiedene Wissenschaften, Logik, Ästhetik und Metaphysik, gleich vom Anfange gewöhnen und sie dadurch gegen zahllose Irrtümer schützen wollte, welche bloß durch leidiges Verkennen dieses Unterschiedes in allen Systemen entstanden waren.

Die Vorlesungen über Einleitung in die Philosophie waren immer im besten Gange. Da, in den letzten Monaten des Jahres 1812, wurde er gedrängt, zu denselben einen Leitfaden drucken zu lassen. Sein Lehrzimmer wurde von Zuhörern überfüllt; sie fanden nicht mehr zum Stehen, viel weniger zum Schreiben Platz, und das frühere Diktieren der Hauptsätze mußte unterbleiben. Gerade damals hatte Herbart kaum selbst eine ruhige Stelle zum Schreiben. Während Moskau brannte, war Königsberg durch fremde Truppen belästigt. Was er in dieser Lage zu Papier brachte, war der kurze treue Abriß der Vorlesungen, die nach vielmaliger Wiederholung in seinem Gedächtnis aufgezeichnet standen: das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. Das Buch ist kritischer Art, aber nicht im Sinne Kants, der die sogenannten Erkenntnisvermögen durchmusterte, sondern es wendet sich unmittelbar an den Inhalt der Erkenntnis, an die Begriffe selbst, die mit dem Anspruch auftreten, deren Ausdruck zu sein.

Die erste Ausgabe war eine sehr knapp gehaltene, bündige Darlegung derjenigen Untersuchungen, die wesentlich einleitender Natur sind, fast ohne alle Anmerkungen und nur mit sehr sparsamen Hinweisungen auf den Gang und die Resultate der systematischen Forschung. Die Mißverständnisse, welchen das Buch in dieser Gestalt ausgesetzt war, veranlaßten ihn bei der zweiten Auflage (1821) zwar nicht zu einer Veränderung des Textes, wohl aber zu einer nicht geringen Zahl teils polemisch abweichender, teils erläuternder Anmerkungen. Überdies fügte er im letzten Kapitel des vierten Abschnittes eine encyklopädische Übersicht der Psychologie und Naturphilosophie hinzu. Die dritte Ausgabe

(1834) unterscheidet sich nur wenig von der zweiten. Hauptsächlich ist die polemische Schärfe mancher Anmerkungen gemildert; die vierte Ausgabe dagegen (1837) erhielt sowohl Erweiterungen, wie auch Abkürzungen des Textes.

Ebenfalls in das Jahr 1812 fielen die Philosophischen Aphorismen, welche durch eine „neue Erklärung der Anziehung unter den Elementen" veranlaßt wurden. In das gleiche Jahr fallen die Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren. Die Schrift sollte die Mißverständnisse aufklären, die ebenso zu dem Postulat der transcendentalen Freiheit geführt hatten, wie sie rückwärts die Prinzipien der praktischen Philosophie verdunkeln mußten.

Bisher hatte Herbart trotz seines Gegensatzes zur Zeitphilosophie keine Veranlassung genommen, gegen dieselbe anders als durch gelegentliche Polemik aufzutreten. An solcher ließ er es nun so wenig fehlen, daß von ihm gesagt wurde, er habe seine Ansichten meist nur in polemischer Kürze dargestellt, während man später über ihn lesen konnte, daß er seine Gegner ignoriert habe. Für ihn hatten die Systeme eben nur insofern Interesse, als sie der Ausdruck ursprünglich natürlicher Irrtümer waren, aber nicht, weil sie den Irrtum systematisch ausbildeten und in alle benachbarten Gebiete hineintrugen. Er polemisierte gegen sie nur so weit und insofern, als er zur Belehrung und Warnung für nützlich und notwendig hielt. Aber unter allen Umständen zu schweigen, sollte ihm doch nicht gestattet sein.

Als ein im Königsberger Archiv erschienener Aufsatz des Konsistorialrats Krause über den Einfluß der Schellingschen Philosophie auf die Beförderung der Religiosität von seiten der Anhänger Schellings aufs heftigste angegriffen wurde, schrieb Herbart seine Schrift: Über die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre (1813). Als Gründe dieser Unangreifbarkeit giebt Herbart an: „Erstens: die Lehre giebt nach Art aller Schwärmer und gegen alle gesunde Philosophie eine unmittelbare Anschauung des Wahren und Realen als ihre Erkenntnisquelle an. Zweitens: sie hat den Widersinn zum Prinzip erhoben, das Ungereimte ist ihr das Erhabene, und das Undenkbare der eigentliche Gegenstand des Wissens. Drittens: das böse Gewissen der übrigen Schulen, die, nur minder auffallend, an dem nämlichen Gebrechen krank liegen, und die zu einem vollständigen Widerstande untüchtig sind, weil sie, indem sie Herrn Schelling widerlegen, sich mit eigenen Waffen selbst schlagen." Deshalb war es auch Herbart fast schwerer, Schellings Gegner als seine Anhänger zu begreifen. „Denn im Streite wider ihn, sollte man meinen, müßten doch die Streitenden die Augen öffnen über ihre eigenen Irrlehren, sie müßten einsehen, daß das Unreine ihrer Prinzipien in Schellings Schule nur deutlicher ausgesprochen

werde, sie müßten wahrnehmen, daß, wenn er die Logik und den gesunden Menschenverstand offenbar verhöhnt, dieses nur eine Aufrichtigkeit ist, die man bei ihnen vermissen könne."

Mit der gleichen Schärfe griff Herbart den Rezensenten seiner allgemeinen Pädagogik, den Schuldirektor Jachmann von Danzig an. Dieser war darüber aufgebracht, daß die hinterlassenen Schriften des Königsberger Professors Krause, deren Herausgabe ihm schon übertragen war, ihm durch den Kurator der Universität, von Auerswald, gewissermaßen aus den Händen gewunden und Herbart übergeben wurden, und machte nun seinem Groll durch diese Rezension Luft. Sie griff Herbart nicht nur von wissenschaftlicher, sondern auch von moralischer Seite an und beabsichtigte nichts Geringeres, als ihn als Lehrer der Pädagogik umöglich zu machen. Diese Rezension und eine andere über sein Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie fertigte er in der 1814 erschienenen Schrift: Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit ab.

Seine Verhandlungen mit dem Rezensenten des Lehrbuches schloß er mit den Worten: „Nun, mein Herr, wofern Sie wirklich hier noch beim Glauben und nicht behaupten Wollen stehn, wofern Sie demnach noch gar keine Grundlagen ihrer eigenen Metaphysik haben, so ist es noch nicht Zeit für Sie, andern in den Weg zu treten, die längst wissen, was ihnen als Wahrheit gilt. Gehen Sie in Ihr Kämmerlein, oder besser, gehen Sie in sich selbst hinein; da haben Sie zu thun, nicht auf dem litterarischen Markte. Können Sie aber durchaus die Tinte nicht halten, so hüten Sie sich, mir, den Sie gereizt haben, Ihre Blößen zu zeigen."

Von ganz besonderem Interesse ist aber seine Charakteristik der Modephilosophie. „Der Geist der Modephilosophie ist schon in seinem Ursprung dem wahren Geist der Wissenschaft entgegengesetzt. Er entspringt nicht aus unmittelbarer Reflexion auf den Zustand unserer vermeinten Erkenntnis, sondern aus dem Lesen und Hören dessen, was früher von anderen über unsere Erkenntnis ist gesagt worden. Daher ist in der Regel jede spätere Modephilosophie schlechter, je mehr die Masse der Lesereien anwächst. Die Modephilosophie ist ein Auswuchs jener Thätigkeit, die, richtig geleitet, gute Litteratoren bildet. Wenn Leute, die zu solchen getaugt hätten, sich vertiefen in den Platon, in Spinoza, in Fichte, wenn sie sich brüsten, nun mehr zu sein als andere arme Bücherwürmer, wenn ihre Eitelkeit zunimmt in dem Maße, wie sie die dort geschöpften Begriffe weiter umhertragen können in allerlei Gebieten der Künste und der positiven Wissenschaften, wenn sie vor eingebildetem Wissen immer unfähiger werden, die ursprünglichen Mängel und Schwächen aller menschlichen Erkenntnis wahrzunehmen, — wenn vollends irgendein Anlaß sie auf den höchsten

Gipfel alles menschlichen Dünkels hinaufträgt, wo man die Gottheit unmittelbar anzuschauen träumt: dann erzeugt sich das hohle, flatternde, kecke, plauderhafte Wesen von schlüpferig glänzendem Ansehen, was ich Modephilosophie nenne. Ich brauche kaum zu sagen, daß der Modephilosoph, aller flatternden Lebendigkeit ungeachtet, niemals aus dem Kreise dessen herauskommt, was er gehört und gelesen hat. Im Gegenteil, seine eigentliche Wohnung ist im Schwerpunkt aller gegenwärtig in Umlauf gesetzten Meinungen. Während Jacobi und Schelling mit einander streiten, liegt das wahre Absolute des Modephilosophen zwischen beiden Lehren irgendwo in der Mitte. Werden Platon und Spinoza zu einer gewissen Zeit beide gleich sehr empfohlen, so wird die absolute Substanz des einen angefüllt von den Ideen des andern, und die Trümmer des Platonismus, aufeinander gehäuft, dünken dem Modephilosophen ein bequemes Haus. Wie glücklich für denselben, daß in dieser Zeit Herr Schelling selbst sich die Mühe genommen hat, das Amalgamierungsgeschäft der verschiedenen Systeme besorgen zu helfen. Es ist nun zwar nicht Mode, Schellingianer zu sein; dennoch aber ist die Schellingsche Lehre die Grundlage aller heutigen Modephilosophie; denn sie hat die großen Vorzüge, in ihren Begriffen möglichst unbestimmt, von aller Methode möglichst weit entfernt, an originellen Gedanken äußerst arm, an zusammengemischtem fremden Gute sehr reich, dabei anwendbar auf alles in der Welt zu sein, und die ausgedehnteste Erlaubnis zum Plaudern ohne Gedanken zu geben, die noch je ein philosophisches System gegeben hat. Sagt man aber dem Modephilosophen, daß weder bei Schelling noch bei Jacobi, weder bei Fichte noch bei Kant die Wahrheit zu finden, daß sie auch aus den Vorstellungsarten aller dieser Männer nicht zusammenzusetzen sei; sagt man ihm, — was der Erfolg, nämlich die heutige Verwirrung aller Philosophie, diejenigen lehren kann, die es nicht glauben wollen, — daß schon der erste Anstoß, den Humes sehr leichter Skeptizismus der ganzen neuen deutschen Philosophie gegeben, dieselbe in ihrer Richtung verdorben habe; daß einzig in der kurzen historisch dunklen Periode von Thales bis auf Aristoteles ein rein philosopisches Streben nach Wahrheit zu bemerken sei, daß diese weder durch kirchliche Rücksichten beschränkte noch durch psychologische Irrtümer geblendete Zeit zwar nicht ausschließend verehrt, aber zuerst beachtet werden müsse, wenn einmal von fremden Systemen zu unserer Belehrung solle Gebrauch gemacht werden: dann sagt man jenem unerhörte und unbegreifliche Dinge; und es kann nicht fehlen, daß, wie zahm er sich auch anfangs stellte, er dennoch allmählich in Unwillen und Eifer gerate und mit Deklamationen endige." — — — „Das Leben des Modephilosophen ist seine Sünde. Nicht sein wirkliches Leben, — wer wollte ihm das mißgönnen? — sondern die eingebildete anmaßliche

Lebendigkeit in dem, was er sein Wissen nennt, und nichts anderes ist, als Schwäche im Denken. — Der Modephilosoph erlaubt sich auf Herrn Schellings Autorität, bei jedem einzelnen an alles zu denken, auf jedem Punkte der Peripherie zugleich im Centrum stehen zu wollen: er spricht vom Unendlichen und Ewigen in einem Atem; ja er glaubt schon zu sterben, wenn er nicht das Endliche zugleich als unendlich, und rückwärts, denken soll." — „Die Modephilosophen können nichts als durcheinander mengen. Die negative Seite erblicken sie an keinem der berühmten Systeme, aus denen sie ihren Schmuck holen; nur an denen, die nicht Mode sind, und an denen zu meistern ihrer Eitelkeit schmeichelt. Doch werden sie diese so gut als jene müssen in Ruhe lassen, wenn einmal der Lehrer und Meister, der ihre höchste Autorität ist, das unendliche System erfindet, in welchem alle endlichen Eins sind, und in dieser Einheit unzertrennlich zusammengehören." Diese Erwartung ist bekanntlich nicht in Erfüllung gegangen, „weil das Lamm den Wolf nicht fressen, und die Flüsse aus dem Meere sich nicht in die Quellen ergießen konnten." „Freilich ist die Modephilosophie eine natürliche menschliche Schwäche, und gutartig in ihrem Ursprunge. Dem Totaleindruck der gangbaren Systeme giebt der, welcher vor allem mit seinem Zeitalter fortzugehen wünscht, ebenso nach, wie wir im täglichen Leben den sinnlichen Eindrücken nachgeben. Und wenn derselbe aus der modernen Litteratur sich gerade die philosophischen Schriften mit Vorliebe auswählt, so liegt dabei ohne Zweifel eine, wenn auch noch so dunkele Ahndung von der Würde der Wissenschaft zu Grunde. Demnach ist das Philosophieren nach der Mode immer noch besser als der leidige Empirismus, der sich um das Übersinnliche gar nicht kümmert, und als die entschiedene Schwärmerei, die sich von allem Nachdenken lossagt."

Hier mag gleich der erst 1819 erschienenen Schrift: *Über die gute Sache. Gegen Herrn Professor Steffens* — gedacht werden. Sie war gegen die Schellingianer gerichtet, welche von den eigentümlichen Arbeiten und Ansichten ihrer Gegner nicht die geringste Notiz zu nehmen pflegten und immer und überall von der *Philosophie* in einer Weise redeten, als ob im ganzen deutschen Sprachgebiete außer der ihrigen keine Philosophie existierte.[1]) An einem Siege über Steffens war Herbart nichts gelegen; er wollte nur zeigen, daß jenes Verhalten seiner Gegner lediglich ein Produkt der Denkfaulheit und der Unwissenheit sei.

[1]) Herbart war toleranter. Als zur nämlichen Zeit der Verleger des Schopenhauerschen Buches „Die Welt als Wille und Vorstellung" den Philosophen von Königsberg um eine [illegible] ersuchte, nannte er es „eine höchst bedeutende Ersch[illegible]us, F. A. Brockhaus. Sein Leben und Wirken u. s. [illegible]

Mittlerweile hatte sich nach dem Rückzuge der Franzosen aus Rußland die Thatkraft in Königsberg zuerst erhoben, wobei Herbart durch seine Verhältnisse auf das willige und geduldige Mittragen öffentlicher Lasten beschränkt blieb. Die Universität war leer geworden; die Studenten hatten die Waffen ergriffen. Ihre Rückkehr bestätigte Herbarts Ansicht, daß ein ernstlicher Kriegsdienst für die Sache des Vaterlandes die jungen Gemüter eher veredelt als verwildert. Der gesellschaftliche Ton wurde ein besserer, das Streben eindringlicher, sittlicher. Da nun auch die verbesserten Schulen viele wohlunterrichtete Jünglinge auf die Universitäten entließen, so fand Herbart in der Tüchtigkeit derselben einen Ersatz für die kleine Anzahl. Die zweihundert Studenten in Königsberg ließen ihn zwar oft an Göttingen mit seinen dreizehnhundert Musensöhnen denken, doch gefiel er sich in Königsberg, weil er sich mehr unter seinesgleichen befand, nicht neben so vielen alten Senatoren wie in Göttingen, weil das preußische Ministerium mit den Professoren in einer Humanität verhandelte, zu der sich der hannoversche Stolz schwerlich herabgelassen hätte, und weil seine Frau sehr an Königsberg hing.

Neben den bereits genannten Arbeiten entstanden 1817 die Gespräche über das Böse infolge der in Daubs Judas Ischarioth gepredigten Restauration eines persönlichen Satans und selbständigen Prinzips des Bösen; aber seine Absicht ging nicht sowohl darauf, diesen absonderlichen und unvernünftigen Gedanken weitläufig zu widerlegen, als vielmehr die Ansichten Spinozas, Kants und Fichtes über das Wesen des Bösen und der damit zusammenhängenden Begriffe kritisch zu vergleichen, wodurch er eine Untersuchung herbeiführen wollte, in deren vollständige Ausführung Ethik und Psychologie einzugreifen hätten. Er wählte als taugliche Form die des Gesprächs; aber ob diese auch von anderen tauglich gefunden wird, ist zu bezweifeln.

Durch Herbarts Pädagogik angeregt, hatte der bekannte deutsche Sprachforscher Eberh. Gottl. Graff eine Schrift herausgegeben unter dem Titel: Die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen. Allen, die den Durchbruch einer besseren Zeit befördern können und wollen, zur Beherzigung vorgelegt (1817; 2. Aufl. 1818) und Herbart öffentlich aufgefordert, über die gemachten Vorschläge sich zu äußern. Herbart kam diesem Wunsche nach durch sein Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff. Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht (1818). Graffs Vorschlag ging im allgemeinen dahin, daß man das ganze bisherige Klassensystem abschaffe; da aber Herbart in der damaligen litterarischen, politischen und kirchlichen Unruhe ein Hindernis wahrer und bleibender

Formen des Unterrichts erblickt, so hält er die Untersuchung mehr allgemein und weist den Vorschlag zurück, obwohl er zugiebt, daß derselbe würdig sei, unter den Fragepunkten der Pädagogik, an denen man nicht achtlos vorübergehen dürfe, eine bleibende Stelle einzunehmen.

Eine ähnliche Veranlassung hatte die Abhandlung: Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien (1821), in welcher er der Bitte des Regierungs- und Schulrats Clemens in Gumbinnen um den Rat nachkam, „in welcher Art wohl am zweckmäßigsten eine Vorbereitungslektüre für das Studium der Philosophie in Prima anzuordnen wäre und nach welchem Leitfaden." Daß die Logik ohne Vergleich für einen Gymnasiasten wichtiger sei als die Metrik, daß man sie ebensowenig bloß ex usu lernen lassen müsse, als Grammatik, daß sie ihren rechten Platz nicht auf der Universität habe, sondern gleich nach der Elementargeometrie in Sekunda, mit Wiederholungen und Erweiterungen in Prima, daß der empirischen Psychologie beinahe dieselbe Stelle gebühre, daß den Primanern eine anhaltende Beschäftigung mit den philosophischen Schriften des Cicero und den leichteren des Plato zukomme, nebst ausführlicher Erläuterung nicht nur der Sprache, sondern auch der Sache, daß endlich eine kurze Übersicht der Geschichte der Philosophie zu den wesentlichen Kenntnissen gehöre, ohne welche kein Gymnasiast mit dem Zeugnis der Reife zur Universität sollte entlassen werden, galt Herbart als ausgemacht. Er verlangte Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien, aber nicht in der neueren, noch in Gärung begriffenen, also nicht in der Kantischen und jeder nachfolgenden. „Denn die Parteilichkeit der Lehrer darf den Schüler nicht wider oder für diese oder jene Sekte ergreifen. Sein Alter soll kühl erhalten werden; es darf nicht ein Trieb herausschwitzen, nicht, von reizenden Potenzen ergriffen, die Kräfte vor der Zeit aufreiben. Der Jüngling soll denken; aber er soll wissen, sein Denken sei nur ein Versuch, dem noch gar viele Umwandlungen bevorstehen."

Er sann nun darauf, einige Umrisse dieses Unterrichts zu verzeichnen, fand aber, daß dies nicht nur viele, sondern auch vergebliche Mühe kosten würde. Denn wer Philosophie lehren wolle, müsse sich seinen Leitfaden selber spinnen, müsse darin das kurze Resultat einer langen, eigenen Vorarbeit zusammendrängen. „Bei dieser Vorarbeit bedarf er zwar eines Führers — um nicht eigene, vielleicht sehr thörichte Grillen für hohe und neue Weisheit zu verkaufen. Aber ein Kompendium kann ihm zur Führung nicht dienen; er muß wenigstens ein Hauptwerk ausführlich gelesen haben, bevor er unternehmen kann, sich für den zu gebenden Unterricht die ersten Grundlinien selbst zu ziehen."

Von dem Lehrer der Philosophie auf einem Gymnasium forderte

er zu allererst und unbedingt, daß er den Locke gelesen habe; denn er kannte keinen anderen wahrhaft elementarisch darstellenden philosophischen Schriftsteller. „Sprünge zu einem höheren Standpunkte, wenn man die Stufen nicht kennt, taugen hier gar nichts; dagegen ist es unschädlich, wenn der Lehrer nicht weiter sieht, als Locke ihn führt. Nur darf er sich nicht einfallen lassen, aus dem weitgedehnten Werke einen kurzen Auszug zu machen, und diesen nun dogmatisch in seine Schüler hineinzulehren. Sondern er muß sich diese Stellen aufzeichnen, wo Locke sich vorzüglich anstrengt, und seinen — in der That engen — Gesichtskreis nach bestem Vermögen zu erweitern sucht. Wer den Sextus Empiricus mit zu Hilfe nimmt, wird noch um vieles besser arbeiten, wofern er alsdann nur seines Stoffes genug Meister werden kann, um ihn kurz zusammenzupressen und dem Schüler bloß das mitzuteilen, was die deutlichste Darstellung gestattet."

Als zweiten Teil der Vorarbeit verlangte er ein sorgfältiges Studium der Logik, wozu er die Logik von Krug und Reimarus empfahl. „Der Lehrer muß aber eine große Mannigfaltigkeit von wichtigen Beispielen herbeischaffen, besonders bei den Definitionen und Divisionen, desgleichen bei den Figuren der Schlüsse. Das Vorurteil, als ob hierin unnütze Spitzfindigkeiten lägen, muß ganz und gar verschwinden; es ist gerade umgekehrt sehr nötig, daß man sich zur anhaltenden Aufmerksamkeit auf den natürlichen Gang seines Denkens gewöhne, um die logische Form desselben mit Leichtigkeit zum Bewußtsein bringen zu können."

Mehr Vorarbeit wagte er nicht vorzuschlagen, erwartete aber, daß der Lehrer in seinem Hauptfache selbst neue Hilfsmittel für den Unterricht in der Philosophie werde zu finden wissen. Dem Philologen ständen Cicero und Platon zu Gebote. Aus diesen müsse er die Ethik schöpfen oder, noch besser, die Schüler selbst anleiten, sie darin aufzusuchen. Es sei aber nicht gleichgültig, wie man unter den genannten Werken wähle.

„Daß Platons Kriton und die Apologie mit den Schülern gelesen werden, versteht sich hoffentlich von selbst. Diese Schriften gehören schon nach Sekunda. Aber auf Prima ist die Republik das Hauptwerk. Nicht um es ganz zu lesen; sondern um vorzüglich das erste, zweite, vierte, achte Buch und die folgenden beim Unterrichte zu benutzen. Auch die Bücher de finibus, die Tusculanischen Untersuchungen, die Schrift de officiis muß man nicht ganz lesen lassen, sondern die klärsten und schönsten Stellen auswählen, die Lücken selbst ergänzen, dem Autor nachhelfen, nicht aber ihn mit scharfer Kritik verfolgen."

„Was noch übrig ist", so schloß er seine Anweisung für den Lehrer, „wird das schwerste scheinen; allein es ist in der That das

leichteste, nämlich die Übersicht über die Geschichte der Philosophie. In dieser Geschichte kommen freilich manche Teile vor, die dem Schüler ganz unbegreiflich bleiben, wo nicht gar ihm lächerlich dünken (doch hier muß der Lehrer entgegen wirken, indem er zur Bescheidenheit zurückweist), z. B. die Lehre der Eleaten und des Spinoza, die Entelechieen und die prästabilierte Harmonie. Aber es soll auch dem Schüler hier weiter nichts bekannt werden, als eben nur seine Unwissenheit. Er soll historisch lernen, daß Männer vom höchsten Geiste durch Untersuchungen und Behauptungen berühmt geworden sind, wozu ihm weder Locke noch Cicero, weder die Logik noch die Mathematik und die Philologie den Schlüssel bieten kann."

Das Werk, welches die meiste Arbeit in Anspruch genommen und das er schon zehn Jahre vorher zum Abschlusse hatte bringen wollen, die Allgemeine Metaphysik, erschien 1828 und 1829 in zwei Bänden. Ihm war sie das Erste; aber er sah sie auch an als den Boden, in welchem sich alle Mißverhältnisse befestigen. „Die Metaphysik muß von allen Irrtümern leiden, die in irgendeinem Fache ausgesonnen werden, damit dieselben systematisch auftreten und Prinzipien zu besitzen vorgeben können. Die bittersten Verächter der Metaphysik haben gewöhnlich eine doppelte falsche Metaphysik im Kopfe, neben einer, die sie bestreiten, noch eine andere, von der sie zum Streite die Waffen holen." Um daher die Metaphysik möglichst vor Irrtümern zu bewahren, entwickelte er die praktische Philosophie ohne alle und jede metaphysische Grundlage, die ihr fern bleiben muß, zuerst; dann gab er die Psychologie, welche doch Metaphysik voraussetzt und zu der er den Eingang von dieser aus gefunden hatte, heraus: um mancherlei Verwirrungen zu verhüten, legte er endlich im ersten Bande der Metaphysik selbst die Gründe des Mißgeschicks dar, welche die Metaphysik zu keiner gleichförmig fortschreitenden Entwickelung hatten kommen lassen.

Ausgehend von dem thatsächlichen Bedürfnis der metaphysischen Forschung wies er zuerst nach, wie es bei den Fehlern seiner Vorgänger nicht möglich war, daß die Metaphysik zu einer befriedigenden Wissenschaft sich gestaltete. Hierauf ließ er nach einer methodologischen Vorbetrachtung über das Verhältnis von Grund und Folge aus der natürlichen Auffassung der Dinge durch das gemeine von physikalischen Erkenntnissen noch nicht abgeänderte Denken die einzelnen Probleme hervortreten, löste sie durch Aufsuchung und Hinzunahme der bezüglichen Ergänzungsgedanken und versuchte endlich mit den gewonnenen Ansichten eine Erklärung der Erscheinungen. Will sich jemand auf seine Schultern stellen, um weiter zu sehen als er, so darf er wenigstens nicht besorgen, daß der Boden unter ihm einbreche. Denn er steht nicht auf der einzigen Spitze des Ich, sondern seine Basis ist so breit

wie die gesamte Erfahrung. Zwar suchte er einem einzigen Prinzip so viel als möglich abzugewinnen, benutzte aber auch die anderen Quellen des menschlichen Wissens.

Mit der Vollendung dieses Werkes hielt er die philosopische Aufgabe seines Lebens für gelöst.[1]) Jetzt war die Möglichkeit gesichert, das, was er wollte, ohne Mißverständnis zu beurteilen, und die Gefahr beseitigt, daß ein verfälschtes Bild seiner Philosophie auf die Nachwelt übergehe. Doch ließ er darum die Arbeit nicht ruhen. 1831 erschien die Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen. Der Plan dazu entstand auf der Reise; den Antrieb dazu gab Brandis in Bonn und ein paar Wochen später Wegscheider in Halle. Das Buch trägt einen wesentlich anderen Charakter als das, was man gewöhnlich unter Encyklopädie zu verstehen pflegt. Es widerstrebte der Natur Herbarts, sich selbst zu wiederholen und eine Art Auszug aus seinen eigenen Werken nach einem bestimmten Fachwerke zu machen. Er dachte sich als Leser Männer, welche „nicht von vorn an ihre Schule machen, jedoch auch nicht die Philosophie aus den Augen verlieren wollen“, und betrachtete für diese die Philosophie nicht als Sache der Schule, sondern als Gegenstand eines persönlichen, aus der Reflexion über das Verhältnis des Menschen zu seiner Umgebung und zu sich selbst sich erzeugenden Interesses. Daher kommt alles, was der theoretischen Untersuchung angehört, beinahe nur als Folge eines praktischen Bedürfnisses in Frage. Sein Streben konzentrierte sich dahin, dem Gegenstande neue Seiten abzugewinnen, und von hier aus gesehen ist die Encyklopädie nicht nur ein geistreiches, sondern auch ein sehr anregendes und lehrreiches Buch. So benutzte er die Encyklopädie auch, näher über religiöse Fragen, über die Gebundenheit des Menschen an die Kirche, über das Verhältnis der Ethik zur Religion überhaupt und über die Bedeutung der theologischen Naturbetrachtung für die Sicherheit der allgemeinsten religiösen Überzeugungen sich auszusprechen. Eine zweite, vermehrte und verbesserte Ausgabe erschien 1841.

In demselben Jahre 1831 entstanden auch zwei wichtige Fragmente. Die Briefe über Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik sollten die dunklen Seiten der Pädagogik aufhellen; die Abhandlung Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik, mit welcher eine Verständigung herbeigeführt werden sollte, stellt das Verhältnis der Zurechnung zu der allmählichen Ausbildung des Ich am ausführlichsten dar.

So hatte denn Herbart wiederum zwei Hauptwissenschaften in

---

[1]) Im Dezember 1829 schrieb er an Gries: „Mein Werk ist gethan, und was noch darüber zu reden ist, wird mich ... wenig Mühe mehr kosten.“

ihren Grundlagen und wesentlichen Anwendungen in vollständig abgeschlossener Darstellung behandelt — die Psychologie und die Metaphysik. Wie immer und überall, so war auch hier die Erfahrung seine Lehrerin; aber da in der Psychologie die Erfahrung nicht ausreicht, so mußte er die Metaphysik zu Hilfe rufen, und da auch diese noch keine volle Klarheit brachte, die Mathematik in Dienst nehmen. Sein wesentliches Erkenntnisprinzip war das Ich, und durch die spekulative Bearbeitung ergab sich ihm: „Das vorstellende Subjekt ist eine einfache Substanz und führt mit Recht den Namen Seele. Die Vorstellungen enthalten nichts von außen Aufgenommenes; jedoch werden sie nicht von selbst, sondern nur unter äußeren Bedingungen erzeugt, und ebensowohl von diesen wie von der Natur der Seele ihrer Qualität nach bestimmt. Die Seele ist demnach nicht ursprünglich eine vorstellende Kraft, sondern sie wird es unter bestimmten Umständen. Vollends die Vorstellungen einzeln genommen, sind keineswegs Kräfte, aber sie werden es vermöge ihres Gegensatzes zu einander.“ Daher wurden die Seelenvermögen und Seelenkräfte in das Reich der Mythologie verwiesen, dagegen die einfachen Empfindungen als die Elemente des psychischen Geschehens gesetzt. Sie sind das ursprüngliche Material, die Elemente des geistigen Lebens. Da sie ihrem Gehalte nach gar nicht objektiv sind, gar nicht den mindesten Anspruch machen, irgendetwas abzubilden, darzustellen, zu unserer Kenntnis zu bringen, und nichts sind als innere Zustände der Seele, so muß aus ihnen das ganze Seelenleben hervorgehen und, was die Hauptsache ist, aus ihnen hergeleitet werden, d. h. die Psychologie hat zu zeigen, wie aus diesen Elementen Vorstellungen von den Dingen, von Raum und Zeit, von Ursache und Wirkung, wie daraus Begriffe, Urteile und Schlüsse, Urteile über Gut und Böse, Schön und Häßlich, Denken, Fühlen und Wollen, Freiheit und Unfreiheit, Affekte und Leidenschaften, Bewußtsein, Selbstbewußtsein und Gewissen u. s. w. mit Notwendigkeit in dem allmählichen Bildungsprozeß sich erzeugen.

Die Metaphysik erwächst aus den Erfahrungsbegriffen, durch die wir die innere und äußere Welt ursprünglich umfassen, die wir aber, so wie sie sich darbieten, nicht zur Auffassung und noch weniger zum Begreifen gebrauchen können, weil sie Widersprüche enthalten. „Wenn nun im gemeinen Leben etwas gemacht werden muß, das auf die sich darbietende Weise nicht kann gemacht werden, so begreift jeder, daß er es anders und anders machen muß, so lange bis es geht. Man setze nun Denken statt Machen, so versteht sich von selbst, daß Begriffe, welche gegeben, aber nicht denkbar sind, anders gedacht werden müssen, so lange bis sie sich denken lassen.“ Aber davon war man weit entfernt. Kant hatte die widerspruchsvollen Seelenvermögen ohne alle Kritik aufgenommen und die Formen der Erfahrung auf

Formen der Sinnlichkeit, des Verstandes und der Vernunft zurückgeführt. Fichte suchte ein einziges Realprinzip und fand es in dem mit den härtesten Widersprüchen behafteten Begriff des Ich. Schelling suchte die Fichtesche Lehre zu ergänzen, rief Spinoza zu Hilfe und nahm alles Endliche und Unendliche, Reale und Ideale, Sein und Denken in sein Absolutes oder Gott, das aber an sich weder ideal noch real, weder im Denken noch im Sein, weder unendlich noch endlich sei und kein Prädikat als die Prädikatlosigkeit habe. Hegel endlich machte dieses pure Nichts zu Etwas, und nun phantasierte man, auf die Erfahrung hinschielend, munter darauf los und verdarb Logik und Metaphysik, Ethik und Ästhetik, Psychologie und Theologie, Naturphilosophie, Staatslehre und Pädagogik in Grund und Boden.

Abgesehen von der Richtung, welche Kant und Reinhold der deutschen Spekulation gaben, wirkten zu dieser Entwickelung auch noch andere Ursachen, die gelegentlich bereits angedeutet wurden. Die französische Revolution hatte die Geister gewaltig aufgeregt und sie mit einer Menge phantastischer politischer Gesinnungen erfüllt; Klopstock, Wieland, Herder, Schiller und Goethe, später die Romantik wirkten allmächtig auf das gebildete deutsche Publikum. Die Philosophen wünschten sich den Dichtern anzuschließen, und darum dichteten sie, dichteten sie in Begriffen. Was sie nicht beweisen konnten, das priesen sie in erhabenen Worten, und was sie nicht preisen konnten, hüllten sie in ein mystisches Dunkel. Man sah die philosophischen Systeme gewissermaßen als Mythenkreise an, woraus jeder den Stoff zu seinem Gedichte nach Belieben nehmen konnte. Und da man ja die Resultate aus der Erfahrung wußte, so konnte die Entwickelung das Ziel, welches eben nur Empirismus war, nicht verfehlen. Mochten die Gründe noch so fadenscheinig sein, ja gar das Gegenteil zur Folge haben, das ganz a priori gefundene Resultat erregte Staunen und Bewunderung: je weniger die Zeitgenossen zu preisen verstanden, desto mehr staunten sie, desto weniger mochten sie gestehen, daß ihre Schwäche der Grund ihres Staunens war, desto mehr suchten sie auch andere zu dem Affekte fortzureißen. Der regressive Kantianismus zwar sonderte sich von diesem phantastischen Bacchantenzuge ab, kam aber, da er Kants Kritik der reinen Vernunft falsch verstanden hatte, in der Metaphysik keinen Schritt weiter, sondern vermehrte nur die Irrtümer, indem er die Psychologie oder gar die Anthropologie als Fundamentalwissenschaft behandelte.

Beiden Richtungen trat Herbart entgegen. Als er eingesehen hatte, daß alle Systeme Irrtum und Wahrheit enthielten, fing er die Untersuchung von vorn an, sicherte so der Metaphysik ihre Selbständigkeit und befreite sie aus den Fesseln ihrer Geschichte. Er wies das in der inneren und äußeren Erfahrung unmittelbar Gegebene auf

das sorgfältigste nach und unterschied es von dem, was durch den bloßen psychologischen Mechanismus oder in der Absicht einer Erklärung hinzugedacht wird. Zu dem Ende entwickelte er die skeptischen Betrachtungen, welche in alter und neuer Zeit auftraten, zeigte, welche Zweifel begründet seien und welche an der Auffassung des Gegebenen zu nichte werden, und ging genau auf die idealistische Skepsis ein, um die Metaphysik durch sie zu einem geläuterten und wohl begründeten Realismus hindurchzuführen. Indem er so lückenlos fortschritt, fand er die vollständige Reihe der metaphysischen Probleme d. h. diejenigen Begriffe, welche zwar giltig sind, aber in der Weise, wie sie sich darbieten, Widersprüche enthalten. Um diese Begriffe von ihren Widersprüchen zu befreien oder, was dasselbe ist, die Probleme zu lösen, mußte er den Begriff des Seins schärfer fassen, das Seiende genauer charakterisieren, als vor ihm geschehen war, und die Frage beantworten, wie die Folgen mit ihren Gründen zusammenhängen. Indem er das „logische Ungeheuer": den Grund, verfolgte, und das Problem, welches er darbot, löste, erfand er seine „Methode der Beziehungen" und die „Theorie der zufälligen Ansichten". Mit diesen Hilfsmitteln löste er die Probleme der Inhärenz, der Veränderung, der Materie, des Ich, und zwar in exakter Weise, exakt in der Methode und exakt in den Resultaten. Da, wo sich noch Schwierigkeiten fanden, wie im Problem der Materie, verhüllte er sie nicht, sondern setzte sie so deutlich als möglich auseinander und hielt überall die Wege offen, welche zu einer befriedigenderen und vollständigeren Auflösung führen konnten.

Daß man die Qualität des Seienden einer ähnlichen Zerlegung fähig achten müsse, wie in der Mechanik Kräfte oder vielmehr Richtungen zerlegt werden, daß alles wahre Geschehen bloß ein innerliches Bestehen des Seienden, ein gegenseitiges Bestehen des einen vor dem andern sei und daß die mancherlei Arten des Bestehens sich nach jenen Zerlegungen richten; daß Zeit und Raum Formen nicht bloß des Anschauens, sondern jeder Zusammenfassung; daß die jedesmalige Zusammenfassung nicht willkürlich sei, sondern für den Zuschauer eine gegebene Form hat; daß diese Form, sofern sie vom wirklichen Geschehen abhängt, das Phänomen der Materie darbiete und daß hierin eine große Mannigfaltigkeit stattfinde, die von der ursprünglichen Qualität jedes einzelnen realen Elements abhänge: diese Gedanken wirkten auf Herbarts Leser meist nur befremdend. Der erste von den Beurteilern wohl, der in das System wirklich eindrang, war Drobisch, Professor der Mathematik in Leipzig.

In der Metaphysik vorzüglich setzte Herbart den von Kant begonnenen Kampf gegen die spekulative Theologie in anderer Richtung fort. „An Kants Kritik", sagte Herbart, „haben sichtbar zwei Wissen-

schaften, die bei aller innigen Verbindung toto genere verschieden sind, ziemlich gleichen Anteil: Metaphysik und Psychologie." Diese beiden trennt Herbart in seiner Beurteilung Kants aufs genaueste: „Die reine Vernunft im Gegensatze des Verstandes — mit anderen Worten: die spekulative im Gegensatze der Erfahrungs-Erkenntnis, wie der Bau des Werkes unwidersprechlich zeigt — soll kritisiert werden. Aber damals, da die Arbeit entworfen wurde, war spekulative Theologie noch weniger als jetzt ein Gegenstand, den man geradezu hätte anfassen können. Er war mit der Dogmatik verwachsen. Und gesetzt, daß Kant das Anstößige nicht scheute: so mußte teils das Bestreben, deutlich und eindringlich zu sprechen, teils die von Locke, Leibniz, Hume herrührende Richtung auf das psychologische Feld führen. Was fand er hier? Die Seelenvermögen. Was war die Folge? Sie war ganz ähnlich der, wenn jemand, der ein Messer braucht, nur eine Axt oder ein Beil statt aller anderen schneidenden Werkzeuge vorfände, und nun, um damit doch einigermaßen schneiden zu können, sich alle Mühe gäbe, das schlechte Gerät möglichst scharf zu schleifen. Ohne Bild: Kant brauchte die Psychologie als Mittel zum Zweck eines möglichst klaren Vortrags; daher bildete er den Irrtum der Seelenvermögen so weit aus, als er konnte."

Wie nun Kant gegen die metaphysische Theologie, so stritt Herbart wider den Spinozismus, der sich ebenfalls als Theologie gerierte. Deshalb nannte er sich einen Kantianer, obgleich er voraussah daß diese Bezeichnung bei jenen, die wußten, daß er an Stelle der Kantschen eine in vielen und darunter wichtigen Dingen abweichende eigene Lehre gesetzt habe, einige Überraschung hervorrufen könne. Er konnte sich auch noch in anderem Sinn Kantianer nennen, wie er 1832 in einer Festrede andeutete, nicht in der stolzen Meinung, als ob Kant, wenn er lebte, ihm diese Benennung unbedingt bewilligen würde. Wie vieles, was seither geschah, würde Kant selbst mit Kopfschütteln betrachten! Die philosophischen Kompendien von heute (1832) sähen denen aus der Kantschen Zeit nur wenig ähnlich, und sein Name selbst habe schon angefangen in eine Art von historischer Form zurückzutreten. Wenn die Wissenschaft einmal von Kantischen Bahnen ablenke, wer könne sie halten? Nichtsdestoweniger sei es im Ernst zu wünschen, daß der Ruhm des Kantschen Namens sich nicht irgendeinmal in einen leeren, wirkungslosen Ruhm verwandele, sondern ein starker Haltungspunkt der redlichen, unbefangenen, vorurteilsfreien Forschung, der rechten sittlichen Gesinnung, der besonnenen Bürgertugend, der ungeschminkten Frömmigkeit sein und zu allen Zeiten bestehen möge.

Da erschien 1833 im Brockhausschen Konversationslexikon ein Artikel, worin folgende Stelle vorkam. „Herbart ist der Urheber

eines eigentümlichen, sehr interessanten Systems, auf welches zwar das Fichtesche unverkennbaren Einfluß gehabt hat, ... das aber gleichwohl durch eine andere Methode, durch ein skeptisches Moment in Beziehung auf das Ich selbst, sowie durch realistische Prinzipien, welche an Leibniz' Monaden erinnern, sich von demselben wesentlich unterscheidet. Auch nennt sich Herbart zuweilen einen Kantianer, welcher Ausdruck jedoch wie Hohn klingt, wenn man erwägt, daß er dem Hauptwerke Kants, der Kritik der reinen Vernunft, fast allen objektiven Wert abspricht, sie, sowohl der Ausführung als den ihr zu Grunde liegenden Gedanken nach, für ein verfehltes Werk hält, dessen Weg, wenn anders Metaphysik dauerhaft begründet werden solle, man gänzlich aufgeben müsse, um sich in einer ganz andern Richtung zu bewegen."

Herbart war entrüstet über diese Auffassung, welche als Anmaßung deutete, was nur Verehrung war. „Bin ich nun Kantianer — schrieb er — wenn ich die ganze psychologische Zurüstung Kants als eine Summe von Mißgriffen tadele? Vermutlich nicht: — Aber wie, wenn ich darüber den richtigen metaphysischen Blick und den im wesentlichen richtigen Takt in Behandlung der Hauptsache, nämlich der vorgeblich wissenschaftlich „strengen spekulativen Theologie" — als Verdienst Kants anzuerkennen versäumt — wenn ich das Ähnliche meiner Lehre mir als mein Eigentum, gegenüber dem modernen Spinozismus, zugeschrieben hätte? Dann würde man mit Recht gefragt haben, ob denn meine Veränderungen des Innern der Wissenschaft wohl die Vergleichung aushalten könnten mit den von Kant schon festgestellten Haupt-Umrissen. — Kant stritt gegen die alte metaphysische Theologie; ich streite mit den Spinozisten, aber ich müßte mit sehenden Augen blind sein wollen, um nicht zu sehen, daß dieser Streit und jener Streit im wesentlichen einerlei ist."

11. Rückkehr nach Göttingen.

Herbart gehörte zu den gefeiertsten Lehrern. Daß seine Untersuchungen das Gepräge einer Selbständigkeit, Genauigkeit und Tiefe trugen, welche die Vergleichung mit den größten Mustern philosophischer Forschung nicht zu scheuen brauchten, daß eine seltene Vereinigung vielumfassender Kenntnisse namentlich in der Mathematik und den Naturwissenschaften seiner Philosophie die Verbindung mit den wichtigsten Zweigen des menschlichen Wissens sicherte, die seit der Zeit Kants zu den Ausnahmen zu gehören angefangen hatte, und daß seine in jeder Beziehung geistig hervorragende Individualität sich zu einem Charakter ausgebildet hatte, der, jede Berührung mit dem Gemeinen ausschließend, auch wenn er sich streng in sich abschloß, Achtung gebot, — diese Überzeugung war in Königsberg allgemein. Deshalb war

auch das Haus Herbarts der Mittelpunkt einer edlen, auf die höheren Interessen des persönlichen Verkehrs gegründeten Geselligkeit, und die Liebe und Anhänglichkeit sprach sich mehr als einmal auf eine von fremdartigen Rücksichten unabhängige Weise aus. Trotz der geringen Frequenz der Universität mehrten sich doch gerade in der letzten Zeit die Hörer der Herbartischen Vorlesungen, und ein Kreis treuer und verständnisvoller Anfänger belebte auch sein Haus;[1]) aber der „Provinzialgeist", der die Königsberger Universität „drückte", war ihm sehr zuwider geworden, und die politischen Wirren jener Zeit störten ihn auch hier. Selbst sein Verhältnis zu den höheren Schulen der Stadt, die er als Mitglied der Schuldeputation einzusehen hatte, war, wie wir gesehen haben, ihm entleidet worden. Nun wurde der philosophische Lehrstuhl, den Hegel in Berlin inne gehabt hatte, durch dessen Tod im Jahre 1831 frei; Herbart glaubte Anspruch auf denselben erheben zu dürfen. Aber statt einer Berufung nach Berlin, welche sogar von einer „vielfach laut gewordenen öffentlichen Stimme" gefordert worden war[2]), kam eine Ordensauszeichnung. Man unterschätzte in Berlin Herbarts geistige Bedeutung in der auffälligsten Weise. Der Minister Altenstein nannte ein von Herbart über die Abiturientenprüfung 1831 eingesandtes Gutachten „für einen Mann wie Herbart merkwürdig unklar". Joh. Schulze, der im Ministerium sehr viel galt, war als eifriger Hegelianer dem Gegner des Transscendentalismus abhold. Herbarts ganze Art fügte sich in die Anschauungen der in Berlin maßgebenden Kreise durchaus nicht. Er erkannte an jener äußeren Auszeichnung, daß er auf Berlin sich keine Hoffnung mehr zu machen hatte.

So folgte er freudig dem Rufe, der nach Schulzens Tode 1833 von Göttingen an ihn erging. Einer seiner Schüler (Voigdt) berichtet von der Feier des letzten Geburtstages, den Herbart in Königsberg (am 4. Mai 1833) erlebte, „wie der große Meister, tief bewegt über den bevorstehenden Abschied, zum Pianoforte ging, in hinreißendem Adagio sein tiefes Herz ausschüttete, uns dadurch immer dichter um sich sammelte, endlich gefaßt in die Melodie „Heil dir im Siegerkranz" einfiel, wir alle begeistert mitsangen. . . ."

Mit Anfang des Wintersemesters 1833/34 finden wir Herbart wieder an der Universität, an der er seine akademische Laufbahn begonnen hatte. Die Erwartungen, die man hegte, wurden, so groß sie auch waren, durch sein persönliches Auftreten weit übertroffen. Der Glanz seines Vortrags zog besonders zu den Vorlesungen, welche all-

---

[1]) Strackerjahn, das Herbartdenkmal. Progr. der Realschule zu Oldenburg 1881. S. 18.

[2]) Brief an Dissen vom 7. Februr

gemeiner zugänglich waren, die Studenten in Masse herbei und riß sie zu begeisterter Bewunderung hin, und mehrmals wurde ihm lediglich aus diesem Grunde ein Lebehoch gebracht. Vergebens waren die Warnungen eines Professors der Theologie vor der Herbartischen Philosophie; vergebens waren die Abmahnungen fauler Studenten, welche durch ihre Erzählungen von der Schwierigkeit und Unverständlichkeit der Herbartischen Vorträge ihre jüngeren Kollegen von ihnen fernzuhalten suchten: sein Hörsaal blieb bis auf eine kurze Unterbrechung allgemeiner Anziehungspunkt für philosophisches Studium.

Am Göttinger Gymnasium wurden bald Versuche gemacht, den Unterricht nach den Grundsätzen Herbartischer Pädagogik einzurichten. Direktor Ferd. Ranke berichtet im Osterprogramm 1840, daß im Griechischen, das man seit zwei und einem halben Jahre nach Herbarts Art betreibe, sich nun ein viel größeres Interesse der Schüler zeige. Man begann in Quarta mit Übungen im Lesen und Schreiben, und während das Einfachste der Flexion gelernt wurde, erzählte der Lehrer nebenher vom trojanischen Kriege und den Helden desselben. Hierauf wurden zwei oder zwei und ein halber Gesang Odyssee gelesen. In Tertia wurden auf gleiche Weise im Sommersemester vier Gesänge behandelt. F. L. H. Ahrens hat seit 1845 zuerst in Lingen, dann in Hannover den griechischen Unterricht mit der Odyssee begonnen, und diese Übung hat sich bis in die neueste Zeit erhalten.[1])

Seine Vorlesungen gaben Herbart viel zu thun. Daher konnte er vorerst an ferner liegende Arbeiten, so nötig sie ihm auch scheinen mochten, nicht viel denken. Doch ging er dem Professor Griepenkerl, der die Unmöglichkeit nachweisen wollte, an Spinoza, Kant, Fichte ꝛc. eine Pädagogik anzuknüpfen, mit Rat und That bereitwilligst zur Hand. Er schickte ihm seine Auszüge aus Spinoza und Kant und deutete die Punkte kurz und bestimmt an, auf die es ankommt. „Sie sehen — schrieb er ihm — schon aus 7., daß Spinoza höchstens eine Erziehung gegen die Affekte veranstalten würde, ferner aus 15., daß er einen stärkeren Affekt gegen den schwächeren — das stärkere Gift gegen das schwächere aufbieten würde, dann aus 21., daß er die Staatsgewalt zu Hilfe ruft, weil die Vernunft nicht hinreiche, ferner aus dem Unsinn 28., qui corpus ad plurima aptum habet, is mentem habet, cujus maxima pars est aeterna, daß man die Körper umschaffen müßte, um die Geister zu erziehen, weiter aus 24., daß er von dem Affekt eine klare und deutliche Vorstellung fordert, um ihn dadurch zu zwingen, aus 26., daß alle Affektionen des Leibes auf Gott bezogen werden sollen, aus 25., daß er den Fatalismus oder die Erkenntnis, alles sei

[1]) S. F. A. Eckstein, Lat. und griech. Unterricht. Leipzig, 1887. S. 369 ff.

notwendig, gegen die Affekte zu Hilfe ruft, und aus 5., daß alle Erziehung bare Thorheit sein würde, indem jeder Mensch alles, was er thut, ex praedeterminato naturae ordine — id est ex singulari Dei vocatione thut; da nun unsere Zöglinge nie aus dem göttlichen Berufe d. h. aus der vorbestimmten Notwendigkeit herausweichen werden und können — nach der fatalistischen Ansicht —, so brauchen wir uns mit der Erziehung nicht die geringste Mühe zu geben. — Das wäre schon Unsinn genug, wenn auch nicht nach 11. die „Vorurteile vom Guten und Bösen“ jede Moral vernichteten und hiermit den Zweck der Erziehung aufhöben. — Kurz: nach Spinoza soll man ebensowenig erziehen wollen, als man es nach ihm können würde.“

„Was Kant anlangt, so werden Ihnen die angezeichneten Stellen (32—47) zu Hilfe kommen, um die „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten“ leichter zu benutzen. Sie müssen aber dieses kleine Büchlein selbst zur Hand haben.“

„Was Fichte betrifft, so steht es mit ihm in Ansehung des Zwecks der Erziehung freilich nicht so schlecht wie bei Spinoza; doch kann man sein Sittengesetz für Kinder nicht gebrauchen: denn sie sollen gehorchen und lernen; nach Fichtes Sittenlehre S. 66 liegt aber das Sittengesetz in dem „notwendigen Gedanken der Intelligenz, daß sie ihre Freiheit nach dem Begriffe der Selbständigkeit schlechthin ohne Ausnahme bestimmen sollte.“ Wie irreligiös das ist, darüber können Sie meine Encyklopädie von S. 319 an — besonders aber S. 360 und da herum vergleichen. Fichtes ganze Sittenlehre beruht auf dem Streben des Ich gegen das gesamte Nicht-Ich, d. h. gegen die Welt. — Daß nun überdies nach Fichtes Idealismus der Zögling dem Erzieher und der Erzieher dem Zöglinge nur Erscheinung sein würde, daß alle Erziehung selbst nur Erscheinung — keineswegs eine wahre Kausalität wäre — daß überhaupt die zeitlose transcendentale Freiheit keine zeitliche Besserung gestattet, ist bekannt genug. Wollen Sie aber Fichte selbst auf dem pädagogischen Felde treffen, wohin er geraten ist, ohne daß man recht sieht wie? so müssen Sie notwendig seine Reden an die deutsche Nation zur Hand nehmen. Da finden Sie — ganz unabhängig vom System — eine Masse pädagogischen Unsinnes, gegen welchen recht tapfer zu streiten gar sehr der Mühe lohnen kann.“

Ebenso kam er Hendewerk bei der Abfassung seiner Schrift „Principia ethica a priori reperta, in libris sacris V. et N. T. obvia“ mit seiner Arbeit und seinem guten Rate entgegen. An denselben hat er sich in einem Briefe vom 20. Oktober 1830 über sein Verhältnis zur geoffenbarten Religion in folgender bemerkenswerten Weise geäußert: „Meine Psychologie erlaubt nicht, [illegible] Gottes aus reiner Vernunft zu glauben [illegible] das

theoretische Element des Glaubens, welches die bloße Idee von Gott übersteigt, gegeben werden. Daß es in christlicher Offenbarung gegeben sei, kann ich mir gefallen lassen, doch hier habe ich keine Stimme; daß es aber durch die Zweckmäßigkeit der Natur gegeben wird, dies behaupte ich, wie Sie wissen, aufs bestimmteste. Jedenfalls also ist die eigentliche rationalistische Behauptung, die Vernunft sei die Erkenntnisquelle der Religion, mir fremd."

Sein veränderter Wirkungskreis gab die Veranlassung zu der Commentatio de principio exclusi medii inter contradictoria non negligendo, wodurch er zu seiner am 26. Oktober 1833 gehaltenen Antrittsrede in üblicher Weise einlud.

1835 erschien der Umriß pädagogischer Vorlesungen. Derselbe entstand aus dem Bedürfnis einer Ergänzung der Allgemeinen Pädagogik durch größere Berücksichtigung des Besonderen, rechnete aber auf den Mitgebrauch des alten Werkes. Daraus entstand manches Unbequeme, weshalb er sich entschloß, die zweite Ausgabe 1841 dahin zu erweitern, daß er die Hauptbegriffe der Allgemeinen Pädagogik in das neue Werk aufnahm und das Psychologische mehr berücksichtigte.

Ebenfalls im Jahre 1835 erschien der Aufsatz Über die Subsumtion unter die ontologischen Begriffe, aber „einstweilen nicht für den Buchhandel, sondern nur für den Privatgebrauch." Derselbe war durch einige Bedenken hervorgerufen worden, welche innerhalb der Schule über die metaphysische Begründung der Psychologie entstanden waren.

Im nächsten Jahre 1836 gab Herbart die Briefe Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens und die Analytische Beleuchtung des Naturrechts heraus. Der Schleiermacherianer Romang hatte über Willensfreiheit und Determinismus mit nicht unbedeutender Gelehrsamkeit geschrieben und, um seine Meinung vorzulegen, als Motto die Worte des Spinoza benutzt: ea res libera dicetur, quae ex sola suae naturae necessitate existit et a se sola ad agendum determinatur. Er benutzte gelegentlich auch einige Stellen aus Herbarts Psychologie über die Zurechnung und die Möglichkeit sittlicher Bildung, und wahrscheinlich, weil er seine übrigen Lehren nicht verglich, schrieb er: „Andere wie z. B. Leibniz, dieser hohe Ruhm des deutschen Namens, haben sich in ihrer Spekulation auf Sätze führen lassen, welche keine von dem Spinozistischen Determinismus wesentlich verschiedene Deutung zu erlauben scheinen, obgleich sie hartnäckig versichern, in Ansehung der sittlichen Dinge zu einem solchen Verständnis nicht berechtigt zu haben. Was hier über Leibniz bemerkt worden, das möchte wohl auch auf eine neuere Philosophie seine Anwendung finden, und sehr offen, obgleich

nicht in weitläufigen Ausführungen, bestreitet Herbart die sogenannte transcendentale Freiheit.“ Einer solchen Auffassung seiner Freiheitslehre, die schon dadurch anfechtbar wurde, daß Herbart sich nicht minder offen gegen Spinoza als gegen Kant ausgesprochen hatte und weder die Freiheit des einen noch die des andern als einen richtigen Begriff anerkannte, sondern eben deshalb einen neuen aufstellte, wollte Herbart in seinen Briefen ein Ende machen. — Die Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral nimmt zur Allgemeinen praktischen Philosophie etwa die Stellung ein, wie der erste Teil der Metaphysik, setzt aber die Kenntnis der Ethik voraus und kann ohne diese kaum verstanden werden, zumal die Erörterung oft zerrissen wird, die Behandlung fragmentarisch und die Darstellung „ungeduldig und hastig“ ist.

1837 hatte Herbart als Dekan der philosophischen Fakultät das Programm zur Ankündigung der Ehrenpromotionen zu schreiben, welche bei Gelegenheit der Jubelfeier der Universität vorgenommen wurden. Die Wahl des Themas stand ihm nicht frei, da die Jubelprogramme sich auf Lehrer der Göttinger Universität beziehen mußten. Unter den bedeutenden Philosophen, welche in Göttingen gelehrt hatten, war aber die Auswahl nicht groß; daher wählte er wohl den ersten besten, nämlich seinen Vorgänger und schrieb die Commentatio de realismo naturali, qualem proposuit Theophilus Ernestus Schulzius de philosophia in Academia Georgia Augusta bene meritissimus. Da Schulze weder berühmt noch für die Geschichte der Philosophie von Bedeutung war, so konnte ihm auch Herbarts Commentatio weder Berühmtheit noch Bedeutung geben.

Kurz nach dem Jubiläum, am 1. November, hob der König von Hannover, Ernst August, die Verfassung auf und forderte nicht lange nachher von allen Staatsdienern die Einsendung von Dienst- und Huldigungsreversen. Sieben der Universitätsprofessoren, Albrecht, Dahlmann, Ewald, Gervinus, Jakob Grimm, Wilhelm Grimm und Weber, erklärten, daß sie eidlich an das Staatsgrundgesetz gebunden seien und daher den Huldigungseid nicht leisten könnten. Sie wurden sofort entlassen, und Dahlmann, Gervinus und Jakob Grimm des Landes verwiesen. Herbart mißbilligte den Verfassungsbruch vonseiten des Königs so gut wie jeder der Sieben; aber er erachtete es nicht seines Amtes, Wächter der Verfassung, sondern vielmehr Lehrer der Universität zu sein. Daher lag ihm das Schicksal der Hochschule zumeist am Herzen, und diese hielt er im Augenblick, wo es zu handeln galt, für gefährdet. Man hat ihm sein Benehmen oft zum Vorwurf gemacht und es als unwürdige Nachgiebigkeit und Schwäche getadelt. Um diese Beurteilung zu berichtigen, schrieb er, als er 1838 das Dekanat niedergelegt hatte, die Erinnerung an die Göttin-

gische Katastrophe im Jahr 1837, die erst nach seinem Tode und „zunächst für die Privatmitteilung“ [1]) gedruckt wurde. Aber auch auf Grund dieser Erinnerung mußte die Beurteilung verschieden ausfallen. Herbarts treuer Jugendfreund Smidt hat bei einem Besuche in Göttingen im Jahre 1838 die ganze Geschichte mit jenem durchgesprochen. Sein Urteil, das er wenige Jahre darauf niederschrieb, lautete: „Politische Verhältnisse berührten und interessierten Herbart wenig. Von dem ganzen Hannoverschen Staate lag ihm nur die Universität Göttingen am Herzen. Er mußte die Erhaltung derselben mit der davon abhängigen geistigen Wirksamkeit auf die Bildung der deutschen Jugend — nach dem, was man ihm eröffnete, für gefährdet und den Moment zur Beseitigung dieser Gefahr, verstreiche er unbenutzt, für unwiderbringlich verloren erachten, — — dazu kamen Unkunde und Unbehilflichkeit in Sachen dieser Welt, sowie der . . . Mangel an Mobilität zu einem schnellen Entschlusse und vor allem, wo es galt, auf den Wellenlinien des Lebens festen Fuß zu fassen und zu behaupten.“ Dabei darf auch nicht vergessen werden, daß Herbart, die Vielgeschäftigkeit der Einzelnen und der Gesellschaftskreise mit Platon verabscheuend, Kirche und Schule, Staat und Wissenschaft, jedes in seinem Kreise zu treuester Besorgung der eigenen Angelegenheiten verpflichtete: nur so, glaubte er, könne die Gesellschaft im ganzen sittliche Fortschritte machen. [2])

Die Studenten zogen sich eine Zeitlang von seinen Vorlesungen zurück, kamen aber bald wieder, und er selbst wandte sich wieder seinen Forschungen zu. Er hatte zwar erklärt, „daß er der Psychologie ein für allemal nach dem Maße seiner beschränkten Kräfte seine Schuld abgetragen“; aber er wußte auch, daß noch viel zu thun war, und griff daher die Untersuchung von neuem an. Die Psychologischen Untersuchungen, welche er als Frucht dieser Arbeit 1839 und 1840 herausgab, enthalten eine Reihe mit dem Ganzen der Psychologie zusammenhängender Abhandlungen, die zum Teil verteidigen, zum größeren Teile weiter ausführen und ergänzen. Ganz und gar in die Sache vertieft, verschmähte er fast jedes Mittel, welches dem Leser den rauhen Pfad der Untersuchung ebnen konnte. Nur selten findet sich eine Andeutung über die Anwendung der gefundenen Formeln; die Untersuchung geht rastlos vorwärts und überläßt es dem, der ihr folgen kann, die Bedeutung der Resultate sich selbst zu entwickeln. Da er 1841 die Encyklopädie und, wie schon erwähnt, den Umriß

---

[1]) S. 3 des Vorworts des Herausgebers der Schrift, Taute. Die „Erinnerung an d. G. Katastrophe“ ist 1842 bei E. J. [redacted] Posthumum“ erschienen.

[2]) Vgl. die Bemerkung zu dem unter IX. [redacted]

pädagogischer Vorlesungen wieder herausgab, so verzögerte sich die Vollendung des dritten Heftes, bis sie nicht mehr möglich war.

An körperlicher und geistiger Kraft ungeschwächt, hatte er das 65. Lebensjahr überschritten; er hatte am 11. August 1841 noch seine Vorlesungen gehalten, als ihn in der darauffolgenden Nacht ein Schlagfluß traf. Er genas scheinbar von demselben; aber ein zweiter Anfall endigte am Morgen des 14. sein Leben. Der Tod kam ihm nicht unerwartet. Schon lange vorher lehnte er alle weitgreifenden Pläne mit der Bemerkung ab, daß er nicht wissen könne, ob er das Angefangene zu vollenden vermöge. Ungefähr acht Tage vor seinem Tode sprach er, obgleich anscheinend sich ganz wohl fühlend, gegen einen ihn besuchenden Freund mit großer Bestimmtheit darüber, daß er nicht mehr lange leben werde; aber Ruhe, Heiterkeit und liebevolle Freundlichkeit verließen ihn in seinen letzten Tagen keinen Augenblick, ja sie wurden gerade an seinem letzten Abend von den Seinen vorzugsweise bemerkt. Er hegte nur den Wunsch, eine wichtige psychologische Untersuchung noch durchführen zu können. Die akademische Jugend begleitete seine entseelte Hülle bei Fackelschein zur letzten Ruhestätte, zum Beweise, daß sie ihren Lehrer trotz der Katastrophe von 1837 hoch hielt; denn die Ehrenbezeugung eines Begräbnisses mit Fackelzug war in Göttingen nicht Regel, sondern Ausnahme.

12. Herbarts Charakter und wissenschaftliche Bedeutung.

Verweilen wir noch einige Augenblicke bei seinem Bilde. Er sprach natürlich, aber gewählt, wenig oder gar nicht, wenn ihn der Gegenstand nicht interessierte. Bloß individuelle Meinungen, halb entwickelte, fragmentarische Gedanken sprach er fast nie aus und mochte sie auch nicht von andern hören. Daher wies er bloße Zweifel, Bedenklichkeiten, allgemeine und unbestimmte Einwürfe gegen Lehrsätze seines Systems energisch ab, zumal er genugsam erfahren hatte, wie wenig mit subjektivem Meinen, sogenannten Ansichten und Standpunkten fertig zu werden ist. So mag er manchem unzugänglich, schroff und ungefügig erschienen sein. Aber wenn ihm geschlossene Gedankenreihen entgegengehalten wurden, so ließ er sich gern in Widerlegung und in ein untersuchendes Gespräch ein. Interessierte er sich für einen Gegenstand, so widmete er sich demselben mit der ganzen Energie seines Geistes, brach aber, wenn er Mangel an zusammenstimmenden grundsätzlichen Anschauungen entdeckte oder die Sache ihm erschöpft schien, rasch ab.

Der hervorstechendste Zug seines wissenschaftlichen Charakters war seine Tiefe, sein geistiges Leben, seine bis in die letzten Wurzeln durchdringende Hochachtung vor der Wahrheit. Schon in [illegible] die

Unabhängigkeit der Untersuchung von jeder Rücksicht, die nicht in dem willkürlosen Gange eines notwendigen Denkens selbst liegt, ihm die Voraussetzung jedes wissenschaftlichen Versuchs. Wo irgend Resultate, wie sie die „neuspinozistische“ Schule verhieß, schon vor der Untersuchung feststehen sollten, erkannte er sie nicht an als Ausdruck freier Forschung. Entscheidend war ihm für jede wissenschaftliche Behauptung von jeher nur die Berufung auf Gründe, die von aller fremden Autorität unabhängig waren. Freilich fehlten darum in seinem Wesen auch diejenigen Züge nicht, welche einem von dem täglichen Treiben der Welt sich innerlich abschließenden Charakter eigen sein müssen, wozu noch die Einflüsse einer unglücklichen elterlichen Erziehung und einer zum kräftigen Heraustreten ins Praktische nicht geeigneten leiblichen Verfassung kamen. Smidt, der ihm in seinen Jünglingsjahren sehr nahe gestanden und in den letzten Jahren seines Lebens wieder die vertrautesten Beziehungen zu ihm unterhielt, schreibt von Herbart: „Sittlicher Ernst und sittliche Strenge waren in so hohem Grade bei ihm vorherrschend, daß er eigentlich wohl nie am Scheidewege gestanden hat. Der kategorische Imperativ war in ihm personifiziert. Eine gewisse Unvollständigkeit des lebendigen Menschen war damit gegeben. — — — Unter den höheren Künsten war er wohl nur für die Musik recht empfänglich. Vor allen verehrte er Beethoven und erfaßte seinen hohen Wert, ehe derselbe noch die spätere allgemeine Anerkennung gefunden hatte. Das Erhabene stand ihm näher als das Schöne. Von Poesie hatte ihn die Lyrik wohl am wenigsten angesprochen, da er den Wechsel der Gedanken und Empfindungen unter keine Regel bringen konnte. — Wie er ohne eine Spur von Falschheit war, konnte auch kein Mißtrauen in ihm aufkommen. Mochte man jahrelang nichts von ihm vernommen haben, seinem Freunde war er immer der Alte. In dem Benehmen gegen seine Gattin, die durch Heimweh nach Königsberg oft sehr trübe gestimmt war, zeigte er die zarteste Humanität.“

Er konnte sich nicht entschließen, einfach fortzufahren, wo Kant oder Fichte oder ein anderer Philosoph aufgehört hatte, sondern er wollte im strengsten Sinne des Wortes von vorne anfangen und eine Philosophie aufbauen, die wie die Mathematik für alle Zeiten giltig wäre. Er erkannte die Grenzen, welche der Forschung gesteckt sind; er achtete die Gefühle, für welche die strenge Wissenschaft niemals Ersatz bieten kann, und scheute sich, sie zu stören und zu verletzen. Er suchte die Philosophie von der Theologie unabhängig zu machen, weil ihm die Theologie immer geeigneter schien, die Freiheit der philosophischen Forschung zu hindern, als die wissenschaftliche Erkenntnis zu fördern, weil das Objekt des religiösen Glaubens durchaus nicht in der Art zum Gegenstande einer spekulativen Untersuchung gemacht

werden kann, daß sich exakte Resultate erwarten ließen. Er hatte überdies die Überzeugung, daß der religiöse Glaube immer in Gefahr sei, der Schwärmerei und dem Fanatismus zu unterliegen, wenn er nicht durch sittliche Überzeugungen veredelt wird.

Der Kern seiner religiösen Überzeugung lag in der Anerkennung derjenigen Formen der gegebenen Erfahrungswelt, welche sich durchaus nicht als **notwendige** Resultate einer allgemeinen, blind und bewußtlos wirkenden Gesetzmäßigkeit begreifen lassen. Er sah Zweckmäßkeit in der Natur; aber der Begriff einer sogenannten **immanenten** Zweckmäßigkeit, insofern darin bloß liegt, daß ein Mannigfaltiges zum Zwecke **zusammentrifft**, ohne daß die Verbindung desselben von dem **Wissen** und **Wollen** eines Zweckes, folglich auch von einer den Zweck als solchen wissenden und wollenden Intelligenz **ausgehe**, hatte für ihn keinen Sinn.

So wie er im Gebiete des Theoretischen die Resultate des notwendigen Denkens mit unerschütterlicher Treue festhielt, so ordnete er in sittlicher Hinsicht sein Wollen und Thun den Ideen unter, in denen er den Maßstab für den Wert jedes Wollens gefunden hatte. Ja, selbst jene Untersuchungen wurden durch das ethische Interesse geleitet, weil alles richtige Handeln in einer wirklichen Welt die theoretische Kenntnis der notwendigen Gesetzmäßigkeit dessen, was ist und geschieht, voraussetzt. Er war der Meinung, daß im Spekulativen wie im Moralischen der Mensch, der in sich einkehrt, sich selbst und sein eigenes Denken im Argen liegend antreffe, dergestalt, daß es notwendig werde, den Entschluß zur Besserung zu fassen. „Wer aber seine Verkehrtheit lieb gewinnt: — wer **ein** Laster liebt, der liebt die Laster alle — und wer **einen** Widerspruch zuläßt, der lernt bald am sanftesten schlafen in ganzen Nestern von Ungereimtheiten. Auch ist kein Unterschied von Besserem und Schlechterem mehr wichtig, sobald man einmal die Sorge nicht kennt, sich gesunde Begriffe zu verschaffen. Sollen einmal die Knoten nicht aufgelöst werden, so ist es einerlei, an welche Stelle in dem ganzen Gewebe sie hingeschoben werden. In spekulativer Hinsicht wenigstens gilt es dann gänzlich gleich, ob man mit Spinoza die Gottheit aus Denken und Ausdehnung zusammensetze, oder mit den Materialisten die Seele aus Atomen, oder mit Kant die Materie aus Repulsion und Attraktion, ob man den Vorsprung der Erkenntnis aus schwingenden Gehirnfibern oder aus einer Selbstentwickelung der Seele, ob man den Ursprung des Bösen aus der Freiheit oder aus dem Schicksale erkläre.“

Besonders streng und vorsichtig war Herbart in allem, was an die Ideen des Rechts und der Bill ... ier irgendwie über den Kreis seiner eigenen wirklich ... echtigung hinauszugreifen und sich in frem ... ar ihm

fast unmöglich. Hatte er etwas als Pflicht erkannt, so war er bis zur Ängstlichkeit gewissenhaft. Bei dieser sittlichen Entschiedenheit und der damit verbundenen peinlichen Vorsicht, konnte es kaum fehlen, daß die Oberfläche oft kalt und förmlich erschien; aber im Innern ruhte und lebte ein unerschöpflicher Schatz von Wohlwollen, Teilnahme und Güte, wovon er reichlich mitteilte. Seinen Freunden war er immer unschätzbar „durch die unendliche Treue, Liebenswürdigkeit und Anspruchslosigkeit und rechtliche Thätigkeit seines Wesens.“ [1])

Über politische Angelegenheiten sprach er sich stets mit großer Umsicht und Mäßigkeit aus. Politische Tagesfragen waren ihm eigentlich nie Gegenstand besonderen Nachdenkens; die Politischen Briefe, die sich unter seinem Nachlasse fanden, verdienen diesen von Hartenstein ihnen gegebenen Namen nur halb. Der Abstand zwischen seinem Ideal und der Wirklichkeit und die deutliche Erkenntnis, daß die dem Ideal entgegen wirkenden Ursachen sich nicht durch Machtsprüche wegschaffen lassen, bewahrten ihn vor sanguinischen Hoffnungen. Seine Politik lag in der Erziehung.

Kants und Fichtes Philosophie hängen mit dem geistigen und nationalen Aufschwung Deutschlands zusammen. Schellings Schriften begeisterten Dichter und philosophische Laien. Hegel krönte das Gebäude, zu dem Kant den Grund gelegt, auf so glückliche Weise, daß die Philosophie, die sonst nur in den Gelehrtenstuben gelebt hatte, jetzt zu Motiven der Staatsraison und zum Thema jeglicher schöngeistigen Unterhaltung gemacht werden konnte. Das Ansehen der Philosophie selbst war ungeheuer gehoben worden durch die leicht begreifliche Täuschung, als wäre nach dem gewaltigen Werk, das Kant begonnen, Fichte fortgesetzt, Schelling dichterisch verklärt und Hegel schematisch geordnet hatte, die geistige Welt Deutschlands in den Besitz der wahren, einzigen und vollständigen Philosophie gelangt. Herbarts kritische Stimme, die sich Jahr für Jahr vernehmen ließ, war anfangs eine unliebe Störung des bequemen Traumes und wurde später einfach nicht mehr beachtet. Einen verlockenden Klang wollte und konnte ihr Herbart nicht geben; er hätte damit auch wenig erreicht, denn man wollte eben ein fertiges System haben „sowie ein bewohnbares Haus“.[2]) Herbart aber wollte weniger eine geschlossene Philosophie geben, als philosophisch denken lehren. Auch schadete es seiner Lehre, daß fast jedes seiner Werke Voraussetzungen machte, die die meisten Leser nicht erfüllen konnten, oder auch den Anspruch erhob, zuerst von vorn nach hinten und dann noch einmal in umgekehrter Folge gelesen zu werden. Dadurch war die Allgemeine Pädagogik vielen unverständlich ge-

[1]) Worte Rists nach Empfang der Nachricht von Herbarts Tode.
[2]) S. Herbarts Allg. Metaph. 1 Bd. S. 388.

worden. Sie kam aber auch sonst ungelegen. Als sie erschien, war Pestalozzi auf dem Höhepunkte seiner Wirksamkeit. Von Herbart wußte man, daß er wesentlich Höheres zu bieten versprach als Pestalozzi; was er aber bot, war vorläufig noch nicht verwendbar für das praktische Bedürfnis, und dieses war eben auf dem pädagogischen Gebiete außerordentlich lebhaft. Später hat die Schule Pestalozzis dessen Gedanken mit vielem Glücke für die elementare Volksbildung nutzbar gemacht. Es beleidigte, daß Herbart nur vom „Schlendrian" der Schulmeister zu reden wußte und vom Volksschulunterricht sich überhaupt abkehrte zu den humanistischen Studien. In diesen aber konnte er ebensowenig Fuß fassen, weil er gegen Lieblingsphrasen der Zeit auf diesem Gebiete, wie die von der formalen Bildungskraft der alten Sprachen, eine scharfe Fehde erhob. So wirkte Herbarts Lehre hauptsächlich nur durch seine Schüler und Gesinnungsgenossen.

Unter diesen sind mit besonderer Auszeichnung zu nennen Drobisch und Herbarts Liebling Strümpell, der die philosophische und pädagogische Lehre des Meisters bis in unsere Tage hinein mit arbeitsamer Treue verbreitet hat. Von den ersten Schülern Herbarts ist Thiersch für ihn fast verloren gegangen; aber Kohlrausch hat im hannoverschen Schulwesen mit Takt und glücklichem Eifer Herbartschen Samen ausgestreut, der heute noch sich fruchtbar erhalten hat. Später ist Mager thätig gewesen für die Ausbreitung der Herbartschen Pädagogik. Aufs lebhafteste aber ergriff sie K. V. Stoy, der in Göttingen des Pädagogen Lehre in sich aufgenommen hatte. Stoys i. J. 1843 gegründete „Pädagogische Gesellschaft" ist der Ausgangspunkt für alle Bestrebungen geworden, welche auf die Überführung Herbartscher Pädagogik in die Praxis des höheren und niederen Schulwesens gewendet sind. Eine lebhaftere Thätigkeit entwickelte sich auf diesem Gebiete, als Stoy seine treffliche Encyklopädie herausgab (1861), der bald darauf die Eröffnung des Zillerschen Seminars in Leipzig folgte, welches nach Stoys Muster eingerichtet wurde. Beide Männer, Stoy und Ziller, zogen eine Schule heran, die nach deren Tode nicht erstorben ist. Weniger glücklich waren die Versuche Brzoskas, der von 1832 an in Jena durch Vorträge und praktische Übungen für Herbarts Pädagogik thätig war. Sein 1836 veröffentlichtes und von Rein neuerdings wieder herausgegebenes Buch Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare überschießt das Ziel in mehreren Richtungen und bietet bei erfreulichstem Eifer und großer Belesenheit eine doch noch ziemlich unreife Kompilation. Seit 1868 besteht ein von Ziller gegründeter und bis zu dessen Tod (1882) mit unermüdlicher Hingabe von ihm geleiteter Verein für wissenschaftliche Pädagogik, der besonders für die Ausbildung einer bis in alle Einzelheiten geregelten Didaktik thätig ist. Zillers eigene litterarische Thätig-

keit hat innerhalb der Herbartschen Pädagogik eine besondere Schule ins Leben gerufen, welche vielfach bekämpft worden ist, selbst vonseiten Herbartscher Pädagogen. Höchst bedeutsam war schon das Erscheinen von Th. Waitz' Allgemeiner Pädagogik (1852, 2. Aufl. durch Willmann 1875, 3. Aufl. 1882), welche auf die durch Ziller, wie es schien, ein für allemal sicher geordnete didaktische Formgebung ganz verzichtete. Der Spur von Waitz folgte O. Willmann in seiner geistvollen Didaktik als Bildungslehre, welche im Jahre 1882 mit dem ersten Teile an die Öffentlichkeit trat, 1889 vollendet wurde und jetzt (1895) zu einer 2. Auflage gediehen ist. Ihm ist Herbarts Bemühen, im Unterrichte nur das Individuum ethisch zu bilden, zu einseitig; er verlangt Anerkennung des überlieferten Bildungsgutes, das zu wahren und zu mehren ebenfalls eine pädagogische Pflicht sei. Damit tritt Willmann dem Bedürfnisse des höheren Unterrichts näher, welcher gegen Zillers didaktische Bestrebungen als einseitig und formalistisch einen Standpunkt schroffster Ablehnung eingenommen hatte. Eine Wendung auf dieser Seite bezeichnet die Wirksamkeit des 1892 gestorbenen Direktors der Franckeschen Stiftungen in Halle O. Frick, die seit Veröffentlichung seines Referates über die Frage der Anwendbarkeit Herbartscher Didaktik im höheren Unterricht (1883) immer weitere Kreise zieht. Im gleichen Sinne ist zu nennen der Grundriß der Pädagogik von H. Kern (gest. 1894), der, seit 1873 in einer Reihe von Auflagen vorliegend, der Herbartschen Lehre in höheren Schulen manchen Anhänger geworben hat.

In Österreich ist durch Franz Exner, der 1832 bis 1848 in Prag Philosophie vortrug und dann als Begründer des neuen höheren Schulwesens in Österreich mit Bonitz sich bedeutende Verdienste erworben hat, für die Ausbreitung der Herbartischen Philosophie außerordentlich thätig gewesen.[1])

Auf dem rein philosophischen Gebiete hat Herbarts Einfluß den seiner bevorzugteren Zeitgenossen Schelling und Hegel überdauert. Durch Lazarus und Steinthal ist Herbarts Psychologie gepflegt und für die Sprachwissenschaft äußerst fruchtbar gemacht worden. Dem letzteren verdanken wir ein bedeutsames Werk über Ethik, das ganz in Herbartschem Sinne gedacht ist. Auch die Ästhetik ist durch Herbart neu belebt worden durch Zimmermann und Hostinsky. Volkmann und Nahlowsky haben durch die Ausbildung der Psychologie im Sinne Herbarts sich Verdienste erworben. Berührung mit Herbart verraten auch die Werke des bedeutendsten Philosophen unserer Tage, des leider dahingegangenen

[1]) S. Durdik, Über die Verbreitung der Herbartschen Philosophie in Böhmen in der Zeitsch. f. ex. Philos. 1883 S. 316 f.; s. Frankfurter, Graf Leo Thun-Hohenstein, Franz Exner und Hermann Bonitz, Wien 1893, und Strackerjahn in dem schon angeführten Oldenburger Programm von 1881 S. 22.

Lotze. So ist Herbarts Lehre, langsam und stetig weiterwirkend wie der Meister selbst, zu einem nicht mehr anzuzweifelnden Bestandteil unserer höchsten Kultur geworden. Seine Sprache, eigen, ja fast eigensinnig in der Ausprägung und Festhaltung ihrer sorgfältig gewählten Bilder, eine Sprache, die nicht das abgeklärte Ergebnis langen Nachdenkens zu sein scheint, sondern uns in den gärenden und schaffenden Vorstellungskreis des Verfassers selbst hineinzwingt, eine Sprache, welche den äußeren Schmuck verschmäht und doch überall den Reichtum gediegener Gedanken durchblicken läßt, sie befremdet uns nicht mehr wie die Zeitgenossen Schellings, der durch seinen „schlangenförmigen, oft apokalyptischen Stil, welcher mehr behaglich als kunstreich sich nach allen Seiten dehnt",[1]) die Zuhörer besser zu fesseln wußte. Uns bewegt auch Herbarts Streit mit der Modephilosophie seiner Zeit nicht mehr; denn wir haben auch von Herbarts Philosophie mit ihrer Zeit vieles dahinsinken lassen. Aber auf dem Gebiete der Pädagogik sind größere und bedeutsamere Anregungen, Gedanken von dauernderer Fruchtbarkeit, seitdem die Pädagogik eine Litteratur besitzt, nicht ausgegangen als diejenigen, welche wir dem Geiste Herbarts verdanken.

Herbarts Pädagogik hat seit langer Zeit über Deutschlands Grenzen hinausgewirkt und selbst in den Ländern slavischer Zunge und im fernen Japan Wurzel gefaßt. Nach Italien kam sie von Österreich her. Neuerdings hat sie in Nicola Fornelli, Professor in Bologna, dann in Neapel, einen Darsteller gefunden (La pedagogia secondo Herbart e la sua scuola. Roma 1886). In Frankreich erschien das tüchtige Buch Ed. Roehrichs, Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart (Paris 1884), dem 1894 eine Darstellung des Systems in genauen Übersetzungen und Auszügen von A. Pinloche, Professor in Lille, folgte (Herbart, Principales oeuvres pédagogiques traduites et fondues en un seul volume. Lille in den Travaux et mémoires des facultés de L.). Für die englisch redenden Länder haben Henry M. und Emmie Felkin die Allgemeine Pädagogik und den Aufsatz über die ästhetische Darstellung der Welt sehr gut übersetzt und über Herbarts Leben und philosophische Ansichten das Notwendige beigefügt (The Sciene of Education. London 1892). Auch in Amerika wird dem deutschen Pädagogen ein lebhaftes Interesse entgegengebracht, wie die eingehende Arbeit von Charles de Garmo beweist: The Herbartian School of Pedagogics (in drei Heften der Educational Review. New York 1891).

---

[1]) Herbart, Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständnis über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren (1812), S. 17.



Das Herannahen des hundertsten Gedenktages der Geburt Herbarts weckte in dessen Vaterstadt den Gedanken, die Erinnerung an Deutschlands größten Pädagogen auch äußerlich festzuhalten. Den Bemühungen des Realschuldirektors Strackerjahn und des von Ziller geleiteten Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gelang es, die Mittel zur Erstellung eines würdigen Denkmals zusammenzubringen, wobei sich ergab, daß der Geist Herbarts in viel weiteren Kreisen lebendig geblieben war, als die Veranstalter der Jahrhundertfeier in Oldenburg anfänglich zu glauben gewagt hatten. Die Enthüllung des von dem Bildhauer Manger geschaffenen Denkmals, einer Broncebüste in mehr als doppelter Lebensgröße auf granitner Säule, geschah am 4. Mai 1876.[1]) Professor Lazarus hielt die Festrede; die ganze Feier wirkte auch in jene Kreise hinaus, welche bisher weder durch philosophische noch pädagogische Spekulation aus dem bequemen Geleise der alltäglichen Schularbeit sich hatten wegdrängen lassen. Das Denkmal steht der neugebauten Realschule gegenüber in der schon vorher so genannten Herbartstraße. In welcher Weise Herbarts Witwe das Fest mitfeierte, ist oben schon berichtet worden. Sie starb noch im nämlichen Jahre, zwei Wochen vor Vollendung ihres achtzigsten Lebensjahres.

Mit den Überschüssen der für das Denkmal aufgebrachten Summe und einer Gabe von 1000 Mark, welche am Tage der Denkmalsenthüllung der Großherzog von Oldenburg dem Ausschuß für die Errichtung des Denkmals zur Verfügung gestellt hatte, ist eine Stiftung für unbemittelte Schüler der höheren Schulen Oldenburgs begründet worden.

---

[1]) Über Herbarts äußere Erscheinung erfahren wir das Folgende: Herbarts Statur, nicht über Mittelgröße, war untersetzt, gedrungen, muskulös, seine Bewegungen bis in die letzten Tage seines Lebens rasch, kraftvoll und entschieden. Seine äußere Erscheinung, belebt durch ein großes, tiefblaues Auge, war die eines vornehmen Mannes, würdevoll, gemessen, Achtung gebietend, meistens durch ruhigen Ernst gleichmäßig getragen. Er ließ sich nie gehen, weder in seiner Haltung, noch in seinem Benehmen, noch in seiner Sprache und Unterhaltung. So erschien er dem flüchtigen Beobachter kalt und förmlich, aber die Tiefe seines Gemüts barg einen Schatz von Wohlwollen, Teilnahme und Güte, die sich oft aufs überraschendste verriet. (S. oben S. 107.)

I.

Allgemeine Pädagogik

aus

dem Zweck der Erziehung abgeleitet.

1806.

Seinem Freunde

Johann Smidt
Senator der freien Reichsstadt Bremen

mit treuem Herzen

der Verfasser.

Einleitung.

1. Was man wolle, indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt.

2. Die meisten, welche erziehen, haben vorher ganz unterlassen, sich für dies Geschäft einen eigenen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen während der Arbeit allmählich; er setzt sich ihnen zusammen aus ihrer Eigentümlichkeit, und aus der Individualität und den Umgebungen des Zöglings. Haben sie Erfindungskraft: so nutzen sie alles, was sie vorfinden, um daraus Aufregungen und Beschäftigungen für den Gegenstand ihrer Sorgfalt zu bereiten; und haben sie Vorsicht: so sondern sie das ab, was der Gesundheit, der Gut-

---

1. Die Allgemeine Pädagogik ist nur in einer Originalausgabe gedruckt worden; eine Anzahl Exemplare derselben enthält aber in der Einleitung eine abweichende Lesart, welche zu der Stelle bemerkt worden ist. Der hier gegebene Text folgt einem Exemplare der letzteren Art. Über J. Smidt s. S. 11, 18 und 45 der Biographie. Herbart übersandte ihm das Buch am 2. Februar 1806. Smidt hatte die ersten Entwürfe gesehen; Herbart entschuldigt sich jetzt wegen des „Mangels der letzten Feile". Die Rezension Jachmanns [Biogr. S. 85] zeigte Herbart, wie sein Buch mißverstanden war. In einer Anmerkung zu dem Aufsatze „Über die dunkle Seite der Pädagogik" (1812; Kehrbach III, S. 147 ff.) giebt er als Mängel seines Buches, welche zu derartigen Mißverständnissen führen konnten, an: ungleiche Schreibart, allzukurze Andeutung mancher wichtiger Punkte, setzt aber hinzu: „Ob die aus meiner Praxis gezogenen Resultate, unter anderen namentlich jene verschiedenen Accente von Regierung und Zucht, ja auch von haltender, bestimmender, regelnder, unterstützender Zucht, — sich fernerem Gebrauch in der Praxis anderer empfehlen oder nicht empfehlen mögen: darüber haben diejenigen zu reden, welche mit Verstand und Ernst versuchten, meinen Ratschlägen zu folgen." Als solchen nennt er seinen Schüler und Freund Griepenkerl in Hofwyl, der auch 1832 „Briefe an einen jungen Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehre" veröffentlicht hat (vgl. die einleitende Bemerkung zu dem unter VI im zweiten Bande mitgeteilten Aufsatz). Herbart selbst bemühte sich, seine Pädagogik möglichst unabhängig von philosophischen Systemen darzustellen: s. I, 2 Abs. 4 und Einleit. Abs. 12. Damit sind der Würdigung des Buches freilich neue Schwierigkeiten geschaffen worden; denn an zahlreichen Stellen hat der Verfasser Veranlassung genommen, gegen die herrschenden Systeme im Interesse seiner Pädagogik sich auszusprechen, meist nur in kurzer Anspielung. Vgl.

mütigkeit und den Manieren schaden könnte. So wächst ein Knabe heran, der sich versucht hat in allem, was nicht gefährlich ist; der gewandt ist im Bedenken und Behandeln des Alltäglichen; der alle Gefühle hat, die ihm der enge Kreis, in dem er lebte, einflößen konnte. — Ist er nur wirklich so herangewachsen, so darf man Glück dazu wünschen. Aber die Erzieher hören nicht auf, zu klagen, wie viel ihnen die Umstände verderben; die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb, und die Universität! Natürlich genug, wenn da, wo mehr der Zufall, als menschliche Kunst die geistige Diät bestimmte, bei der oft so magern Kost nicht immer eine robuste Gesundheit hervorblüht, die allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte! —

3. Abhärten wenigstens wollte Rousseau seinen Zögling. Er hatte sich einen Gesichtskreis bestimmt, und bleibt ihm treu. Er folgt der Natur. Freies und fröhliches Gedeihen soll allen Äußerungen der Vegetation im Menschen durch die Erziehung gesichert werden; von der Muttermilch bis zum Ehebett. Leben ist das Metier, was er lehrt. Doch sehen wir, daß er dem Spruche unseres Dichters: Das

---

1. Buch 2, 12; 2. Buch 1, 24; 4, 43 ff.: „Die Philosophie des Zeitalters stand mir in jedem Punkte im Wege" („Über meinen Streit mit der Modephilosophie"). Über die äußeren Verhältnisse, welche es veranlaßten, daß die „arme Pädagogik nicht zum Worte habe kommen können", s. Willmann, „Über die Dunkelheit der Allgemeinen Pädagogik Herbarts", im Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. V (1873). Das Buch war „zu klein, um zu stören, zu dunkel, um zu wirken." Was Herbart veranlaßte, die Allgemeine Pädagogik herauszugeben, bevor die Welt der Gelehrten und Erzieher von dem philosophischen Grunde, auf dem jene erwachsen war, sich eine genügende Anschauung hatte verschaffen können, sagt der Verfasser in seiner 1814 erschienenen Schrift „Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit": „Meine Pädagogik mußte jetzt niedergeschrieben werden; denn sie war bei meinen übrigen Beschäftigungen eine Nebensache, und um so sicherer würde beim Aufschieben auch die Frische der Erinnerung an meine Praxis verloren gegangen sein." In dem nämlichen Aufsatze spricht Herbart über die Aufnahme, welche die Allgemeine Pädagogik bei der Kritik gefunden, sich aus. Vgl. „Vorrede zu Dissens Anleitung u. s. w." im 2. Bande unserer Ausgabe Abs. 5 gegen das Ende. Jachmanns Rezension war nach Herbarts richtiger Meinung eine Handlung der Rache dafür, daß der Kurator der Königsberger Universität die schon jenem übertragene Herausgabe der hinterlassenen Schriften des Professor Kraus nun Herbart überwies. Die früheren Kritiken waren im ganzen anerkennend gewesen. — Bezüglich des Zusatzes im Titel „aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet" vgl. Einleit. Abs. 15 und die Anmerkung dazu. In einer Selbstanzeige der Göttingischen Gelehrten Anzeigen (1806, S. 753 f.; Kehrbach II) betont Herbart, daß sein Buch „die ganze Erziehung als eine Aufgabe aus philosophischen Prinzipien deduzieren" wolle; daneben bemerkt er einiges über den Plan und die Kunstausdrücke des Buches. — Zum zweitenmale hat Herbart das Ganze der „Erziehungskunst" dargestellt im zwölften Kapitel der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie" (1831; 2. Aufl. 1841) und dann im „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (1835), welchen die zweite Hälfte des vorliegenden Bandes enthält. — Man vergleiche noch Biographie S. 58 ff. und S. 99 ff.

Leben ist der Güter höchstes nicht! seinen Beifall gönnt; denn er opfert in Gedanken das ganze eigentümliche Leben des Erziehers auf, den er zum beständigen Begleiter dem Knaben dahingiebt! Diese Erziehung ist zu teuer. Das Leben des Begleiters ist auf allen Fall mehr wert als das des Knaben, — schon nach den Mortalitätslisten; denn die Wahrscheinlichkeit, leben zu können, ist für den Mann größer als für das Kind. — Aber ist denn das bloße Leben dem Menschen so schwer? Wir glaubten, die menschliche Pflanze gleiche der Rose; wie die Königin der Blumen den Gärtner am wenigsten bemüht, so wachse auch der Mensch in jedem Klima, nähre sich von allerlei Nahrung, lerne am leichtesten sich mit allem behelfen, und allem den Vorteil abgewinnen. Nur freilich, mitten unter kultivierten Menschen einen Naturmenschen zu erziehen, das muß dem Erzieher ebensoviel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben.

4. Sich in die Gesellschaft schicken, das wird Lockes Zögling am besten verstehen. Hier ist das Konventionelle die Hauptsache. Für Väter, die ihre Söhne der Welt bestimmen, braucht man nach Locke kein Erziehungsbuch mehr zu schreiben; was man hinzusetzen könnte, möchte nur in Künstelei ausarten. Kauft für jeden Preis einen gesetzten Mann, „von feinen Sitten, der die Regeln der Höflichkeit und des Wohlstandes mit allen den Abänderungen, welche aus der Verschiedenheit der Personen, Zeiten und Orte entstehen, selbst kenne, und dann seinen Zögling, in dem Maße, als sein Alter es erlaubt, auf die Bemerkung dieser Dinge unablässig hinleite." Hier muß man verstummen. Es wäre ganz vergeblich, eigentlichen Weltleuten den Willen ausreden zu wollen, daß ihre Söhne auch Weltleute werden sollen. Denn dieser Wille ist durch die ganze Kraft aller Eindrücke der Wirklichkeit gebildet; er wird bestätigt und gestärkt durch die neuen Eindrücke jedes neuen Moments; Prediger, Dichter und Philosophen mögen alle Salbung, allen Leichtsinn und allen Ernst in Prosa und Versen ausgießen: ein Blick ringsumher zerstört allen Effekt; und jene erscheinen als Schauspieler oder als Schwärmer. — Gelingen kann übrigens die Welterziehung; denn mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde.

5. Aber ich weiß Männer, die die Welt kennen, ohne sie zu lieben; die ihre Söhne zwar nicht der Welt entzogen, aber sie noch weniger darin verloren wissen wollen; und die voraussetzen, ein guter Kopf habe an seinem Selbstgefühl, seiner Teilnahme und seinem Ge-

---

4. Die in diesem Absatz angezogene Stelle findet sich Locke, Gedanken über Erziehung, § 93 (Abs. 2). Sehr scharf beurteilt Herbart Locke und Rousseau im 2. Buch, 6. Kap., Abs. 1.



schmack die besten Lehrer, sich zur rechten Zeit in die Konventionen der Gesellschaft so weit zu fügen, als er will. Diese lassen ihre Söhne Menschenkenntnis lernen unter den Kameraden, mit denen sie, wie es kommt, spielen oder sich balgen; sie wissen, daß man die Natur am besten in der Natur studiert, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; und sie wollen, daß die Ihrigen in der Mitte der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden. Wie sich das mit der guten Erziehung vertrage? Vortrefflich; sobald die Lehrstunden (das sind mir ein für allemal die Stunden, da der Lehrer mit den Zöglingen ernst und planmäßig beschäftigt ist), solche Geistesarbeit herbeiführen, die das Interesse füllt, und neben welcher alle Knabenspiele selbst dem Knaben kleinlich werden und verschwinden.

6. Aber diese Geistesarbeit findet man nicht, man mag sich zwischen dem Sinnlich-Nahen und zwischen den Büchern hin und her werfen, wie man will. Hingegen wird man sie finden, wenn man beides verbindet. — Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der Ideen, und der die Idee der Erziehung in ihrer Schönheit, in ihrer Größe vor Augen hat, — der endlich dem mannigfaltigsten Wechsel von Hoffnung und Zweifel, Verdruß und Freude sich eine Zeitlang preis zu geben nicht scheut, — dieser kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Dasein emporzuheben, wenn er diese Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt. Er wird sich dann von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und

6. Die Erziehung, welche die wirkliche Welt (das sinnlich Nahe) und die Wissenschaft (die Bücher) ohne gegenseitige Vermittelung auf den Zögling einwirken läßt, will Herbart ersetzen durch eine einheitliche, welche selbst ein Stück menschlichen Lebens darstellen soll. Ziller will in diesem Stück eine zusammengedrängte Darstellung der gesamten Kulturentwickelung der Menschheit geben. Zu vergleichen sind aus Herbart die folgenden Stellen: Berichte an H. von Steiger I. Abs. 14, 28; III. Abs. 11; IV. Abs. 6; Ideen zu e. p. Lehrplan Abs. 11; Ästh. Darst. d. W. Abs. 20, 39, 41; Vorrede zu Dissens Anl. Abs. 4; Allg. Pädag. II, 5 Abs. 21 ff.; Abs. 47; Umr. päd. Vorles. § 5 und Metaphysik § 109: „Der Satz, daß in jedem Einzelnen sich das Ganze wiederhole, leistet treffliche Dienste zum Fortschreiten; er ist statt aller Methode ... Mußte denn nicht, wird man sagen, Schelling den ungeheuren Zwang fühlen, welchen dieser Satz sowohl den Begriffen als den Dingen anthut ... Der Zweig ist ja doch einmal nicht der Baum; wozu denn die Spielerei, als ob jener etwas affektierte, das er nicht erreichen kann?“ Die weitere Litteratur dieser Frage behandeln von Sallwürk, „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.“ Langensalza, 1887; Vaihinger, „Naturforschung und Schule.“ Köln u. Leipz., 1891; Willmann, Didaktik, 1882. I S. 74. — Der Gedanke wird weiter geführt mit Abs. 19.

bachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloß beigegeben wurde.

7. Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete; sei es als Lehre, sei es als Warnung.

8. Die konventionelle Erziehung sucht die jetzigen Übel zu verlängern; Naturmenschen bilden, heißt, die Reihe aller überstandenen Übel wo möglich von vorn an wiederholen. Den Kreis der Lehre und Warnung auf das Nahe beschränken, ist natürliche Folge der eignen Beschränktheit, die das übrige weder kennt noch anzubringen versteht; — was Pedanten verdarben, was Kindern zu schwer sei, sind dafür bequeme Vorwände; aber das eine läßt sich ändern und das andere ist nicht wahr.

9. Freilich, was hierin wahr sei, oder nicht, darüber spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, andre nach ihrer. Wollten wir nur sämtlich bedenken: daß Jeder nur erfährt, was er versucht! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? — Unsern neuern Pädagogen ist vieles Neue gelungen, sie haben erfahren, daß ihnen der Dank der Menschheit entgegen kam, und sie dürfen dessen innig froh sein! Ob sie aber aus ihrer Erfahrung bestimmen dürfen, was alles durch Erziehung möglich sei, was alles mit Kindern gelingen könne? —

10. Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern bloß auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andre Erfahrungswissenschaften, möchten sie bei der Physik, bei der Chemie sich zu erkundigen würdigen, was alles dazu gehört, um nur einen einzigen Lehrsatz im Felde der Empirie so weit festzustellen, wie es in diesem Felde möglich ist. Erfahren würden sie da, daß man aus einer Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen ebensowenig; daß man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen zwanzigmal wiederholen muß, ehe er ein Resultat giebt, das nun noch die entgegengesetzten Theorieen jede nach ihrer Art aus-

---

9. Vgl. Erste Vorles. I Abs. 12.

10. Die Medizinische Wissenschaft hat sich im Anfange des Jahrhunderts von der damals entstandenen Schellingschen Naturphilosophie in bedeutendem Grade beeinflussen lassen. Herbart sagt (i. J. 1813 in der Schrift „Über die Unangreifbarkeit der Schellingischen Lehre"): „Ein Student, der sich auf Medizin legte, sagte vor einiger Zeit: die Naturphilosophie von Schelling ist zwar falsch, aber zur Medizin muß man sie doch brauchen."

legen. Erfahren würden sie da, daß man nicht eher von Erfahrung reden darf, bis der Versuch geendigt ist, bis man vor allen Dingen die Rückstände genau geprüft, genau gewogen hat. Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter. Der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschenleben! Wann denn wohl ist man ein erfahrner Erzieher? Und aus wie vielen Erfahrungen, mit wie vielen Abänderungen besteht die Erfahrung eines jeden? — Wie unendlich mehr erfährt der empirische Arzt; und seit wie viel Jahrhunderten sind für ihn die Erfahrungen von großen Männern aufgezeichnet! Dennoch ist die Medizin so schwach, daß sie gerade der lockere Boden wurde, in welchem die neuesten Philosopheme jetzt üppig wuchern.

11. Soll es etwa der Pädagogik bald ebenso gehen? — Soll auch sie der Spielball der Sekten werden, die, selbst ein Spiel der Zeit, in ihrem Schwunge längst alles Hohe mit sich fortgerissen, und fast nur die scheinbar niedrige Welt der Kinder bisher wenig berührten? Schon ist es dahin gekommen, daß den besten Köpfen unter den jüngern Erziehern, die sich um Philosophie gekümmert haben, und die wohl merken, man dürfe beim Erziehen das Denken nicht einstellen, — nichts natürlicher sein kann, als, die ganze Anwendbarkeit oder Biegsamkeit einer in der That sehr geschmeidigen Weisheit an der Erziehung zu erproben, um ihre Anvertrauten a priori zu konstruieren, sthenisch zu bessern, mystisch zu lehren, — und, wenn die Geduld reißt, als unfähig der Zubereitung zur Initiation, abzuweisen. Die Abgewiesenen werden dann freilich nicht mehr als dieselben frischen Naturen in andre — und in welche? — Hände kommen. —

11. Vgl. „Nachschrift" zur 2. Aufl. von „Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung" Abs. 4 ff. Sthenisch nennt die medizinische Theorie des Engländers John Brown (gest. 1788) diejenigen Krankheiten, welche durch ein Übermaß der Stimulantia im menschlichen Leibe erzeugt werden, asthenisch diejenigen, welche ein Übermaß der Excitabilität hervorruft. Es ist eine bittere Ironie gegen die Lehre Schellings, wenn einem schellingisch gesinnten Pädagogen zugeschrieben wird, er werde seinen Zögling theoretisch konstruieren und ihn kräftig anfeuern („sthenisch bessern"), wie ein Arzt den für die Lebensarbeit zu schwach Gewordenen, damit er den berühmten schellingischen „Schwung" ins Ideale zustande bringe. Unter „Sekten" sind die verschiedenen Richtungen der nachkantischen Philosophie verstanden. Vgl. Aphor. 2—4. — Statt der Absätze 11, 12 und 13 bis „streitigen Punkten" hat eine Anzahl Exemplare (s. die einleitende Bemerkung) die folgende Fassung: [11] „Damit es der Pädagogik nicht bald ebenso gehe, — hüte man sich vor diesem Büchlein! „Hier", rufe man laut, „hier steht wieder ein neuer Philosoph, neuer, als die allerneuesten, der nun die Quelle des geistigen Lebens vergiften will, wie jene das körperliche Wohlsein in Gefahr setzen! Und er ist schlimmer, als jene, denn er geht heimlich zu Werke; niemand außer ihm kennt sein System, und er reformiert schon darnach! Herbei, das Unkraut auszuraufen, weil es noch jung ist und schwach!"

12. Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte; wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. — Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen. Der Philosophie selbst muß es lieb sein, wenn ihr die andern dankend entgegen kommen; und — zwar nicht die Philosophie — aber das heutige philosophische Publikum scheint es sehr zu bedürfen, daß ihm mehrere und verschiedene Standpunkte dargeboten werden, von denen aus es sich nach allen Seiten umsehen könne. —

13. Vom Erzieher habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert. Mag Wissenschaft andern eine Brille sein: mir ist sie ein Auge; und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Sind nicht alle Wissenschaften fehlerfrei in ihren Lehren: so sind sie eben darum auch nicht mit sich einig, das Unrichtige verrät sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheit hält, hegt gleich große und größere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen, denn die Berührungsstellen mit der

---

12. „Sein Sie unbesorgt, meine Herren! Dies Büchlein ist zu klein, um Sie zu stören; zu dunkel, um zu wirken; es ist für meine Freunde, und baut hie und da auf Ideen, die ich bisher nur mündlich mitteilte. Wie könnte ich das Herz haben, mich vor Ihnen auf Philosophie zu berufen, da Sie sogar etwas Gewisseres zu wissen scheinen als Mathematik? — Oder sollte ich hoffen, in Ihrem Gefühl eine Fürsprache zu finden? Ich nahm an Ihrer Anschauung die Probe. Sie finden darin nichts als Zählen und Messen; und achten die Gestalt der Dinge so wenig, daß Sie sogar willkürliches Spiel gestatten mit hineingetragenen Figuren. — Von dem, was recht sei, was die Natur der Sache mit sich bringe, und was auszuführen man die Kunst erschaffen müsse, wenn sie nicht vorhanden sei, davon war meine Frage; und nur davon ist sie es auch jetzt. Es sind Antworten erfolgt durch Vorwände des Bequemen und Brauchbaren; das will man durch Versuche ergrübeln. Ich werde die Versuche nicht beunruhigen; es ist besser, sie anzustellen, als davon zu reden. Bloße Worte aber müssen anders belehren, um Dank zu verdienen."

13. „Ich kehre zurück in meinen Gesichtskreis, und suche ihn genauer zu bezeichnen. — Ich habe Wissenschaft und Denkkraft vom Erzieher gefordert. Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Zwar nicht alle Wissenschaften sind, wie die Mathematik, fehlerfrei in ihren Lehren; eben darum aber sind sie nicht mit sich einig, das Unrichtige verrät sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten."

Herbart antwortet mit dieser Stelle auf die Beurteilung, welche seine Schrift über „Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung" gefunden. (Vgl. auch die „Nachschrift" dazu.)

Welt sind abgeschliffen. Ja die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglichern Köpfe.

14. Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen a priori verzeichnet wäre. Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu erkennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden. Konstruktion des Zöglings a priori ist daher an sich ein schiefer Ausdruck, und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf.

15. Desto notwendiger ist das, wovon ich ausging, zu wissen nämlich, was man will, indem man die Erziehung anfängt! — Man sieht, was man sucht: psychologischen Blick hat jeder gute Kopf — in so fern, als ihm daran gelegen ist, menschliche Gemüter zu durchschauen. Woran dem Erzieher gelegen sein soll: das muß ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder wo möglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientiert. Eine solche Landkarte biete ich hier dar, für die Unerfahrnen, die zu wissen wünschen, welcherlei Erfahrungen sie aufsuchen und bereiten sollen. Mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll: diese praktische Überlegung, allenfalls vorläufig detailliert bis zu den Maßregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist mir die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch; sowohl wie die Psycho-

15. Die zweite Hälfte der Pädagogik sollte die psychologischen Bedingungen und Bedingtheiten der Erziehung behandeln; dies ist der Gegenstand der „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" (s. Biogr. Herbarts S. 65, Anm. über Griepenkerl). Im ersten derselben sagt Herbart: „Sie kennen meine Allgemeine Pädagogik. Sie wissen, das Buch blieb unvollständig, weil es, wie der Titel besagt, zwar aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet wurde, aber der Philosophie ermangelte, die ich damals erst suchte. Seitdem — haben wir über und wider meine Psychologie so mancherlei gelesen, daß, wenn sie noch nicht davon gestorben ist, sie billig ein Lebenszeichen von sich geben sollte." Die psychologische Pädagogik „durchschaut die Möglichkeit, daß ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde. Dem schlechten wie dem guten Erzieher weiß sie zu sagen, was er wirke; jedem ist sie brauchbar für beliebige Zwecke." Vgl. Aphorism. 31 ff.

logie, worauf sie fußen müßte. Die erste Hälfte gilt allgemein für das Ganze, und ich muß mir wohl gefallen lassen, diesem Sprachgebrauche zu folgen. — —

16. Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen zum Mitteilen. Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vorurteils willen von irgend einem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles: denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüt niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es auf einander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies giebt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände, und dem Erzieher unermeßlichen Stoff zum unaufhörlichen Überdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, sowie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Übungen. Wir bedürften in dieser Rücksicht eine Menge pädagogischer Monographien, (Anleitungen zum Gebrauch irgend eines einzelnen Bildungsmittels;) die aber sämtlich aufs strengste nach einem Plane verfaßt sein müßten. Ein Beispiel einer solchen Monographie suchte ich durch mein ABC der Anschauung zu geben; das auf jeden Fall bisher den Fehler hat, allein zu stehen, sich an nichts anlehnen, und nichts Neues stützen zu können. Der größeren Gegenstände zu ähnlichen Schriften giebt es genug; man würde das Studium der Botanik, das des Tacitus, die Lektüre von Shakespeare, und so vieles andre, — als pädagogische Kraft zu betrachten haben. Aber zu solcher Arbeit einzuladen wage ich nicht; schon darum nicht, weil ich den Plan als angenommen und innig gefaßt voraussetzen müßte, in welchen das alles passen könnte.

17. Um aber den allgemeinen Gedanken: Erziehung durch Unterricht, mehr hervorzuheben, verweilen wir bei dem entgegengesetzten: Erziehung ohne Unterricht! Beispiele davon sieht man häufig. Die Erzieher sind, überhaupt genommen, nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben. Aber es giebt deren, (besonders unter den Erzieherinnen) die so viel wie gar nichts wissen, oder was sie wissen, so viel wie gar nicht pädagogisch zu brauchen verstehen; — und die dennoch mit großem Eifer an ihr Geschäft gehen. Was

können sie thun? Sie bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn, und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüt dergestalt, daß es seiner selbst nicht inne wird. Wie kann sich nun ein Charakter bilden? Charakter ist innere Festigkeit; aber wie kann ein Mensch in sich selbst wurzeln, wenn ihr ihm nicht erlaubt, auf etwas zu zählen? ihm nicht einmal gestattet, seinem eignen Willen Entschiedenheit zuzutrauen? — Meistens geschieht es, daß die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den ihr nicht dringt, und in welchem sie, trotz eures Stürmens, still für sich lebt, ahndet, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit versucht werden, und wenn sie gelingen, nun gerade an der Stelle einen Charakter gründen, die ihr nicht kanntet. Eben deswegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben. Manchmal freilich entsprechen sie auch einander so, daß der Erzogene sich im spätern Leben an die Stelle seines Erziehers setzt, und seine Unterwürfigen genau eben das leiden läßt, was er erleiden mußte. Der Gedankenkreis ist hier derselbe, den in der Jugend die tägliche Erfahrung gab; nur der unbequeme Platz ist mit dem bequemern vertauscht. Man lernt herrschen, indem man gehorcht; und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen gerade wie man sie behandelt.

18. Die Erziehung durch Unterricht betrachtet als Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der Betrachtung macht. Dahin gehört die Zucht selbst, der man ihn unterwirft; auch wirkt sie weit mehr durch das Muster einer Energie, die Ordnung hält, wie sie wirken kann durch das unmittelbare Hemmen einzelner Unarten, welchem man den viel zu hohen Namen: Besserung von Fehlern, beizulegen pflegt. Die bloße Hemmung könnte die Neigung ganz unangetastet lassen, ja die Phantasie könnte den Gegenstand derselben fortdauernd ausschmücken, und das ist beinahe so schlimm, als fortdauerndes Begehen des Fehlers, welches auch nicht ausbleibt in den Jahren der Freiheit. Liest aber der Zögling im Gemüt des strafenden Erziehers den sittlichen Abscheu, die Mißbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht, er kann nicht umhin, ebenso zu sehen, und dieser Gedanke wird nun eine innere Macht gegen die Neigung, die nur hinreichend verstärkt werden muß, um zu siegen. Und man sieht leicht, daß derselbe Gedanke auf vielen andern Wegen erzeugt werden kann, — daß der Fehler des Zöglings gar nicht die notwendige Gelegenheit dieses Unterrichts ist.

---

18. Was hier Zucht heißt, wird bei eingehender Behandlung der Sache im 3. Buche, Kap. 5, Abs. 18, wo man die Anm. sehe, Regierung genannt.

19. Für die Erziehung durch Unterricht habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert, — eine solche Wissenschaft, eine solche Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe. — „Warum des Ganzen? Warum des Entlegenen? Macht sich das Nahe nicht wichtig, nicht deutlich genug? ist es nicht voll von Verhältnissen, die, wenn sie nicht im Kleinen, im Einfachsten richtig erkannt und beurteilt wurden, ebensowenig, ja noch viel weniger richtig von der ausgebreitetsten Kenntnis im Großen aufgefaßt werden? Und es ist vorauszusehen, daß jene Forderung die Erziehung mit einer Masse von Gelehrsamkeit und von Sprachstudien beschweren wird, zum Nachteil der körperlichen Bildung, der Fertigkeit in schönen Künsten, und des geselligen Frohsinns." — — Die gerechte Furcht vor solchem Nachteil verleite uns nicht, jene Studien zu verbannen! Sie bedürfen einer andern Einrichtung, so, daß sie, ohne sich breit zu machen und das übrige zu verdrängen, doch nie bloß Mittel seien, nie vom Hauptzweck entfernen, sondern vom ersten Anfang

---

19. Über den gegenwärtigen Punkt der Kultur und des Verderbnisses teilt Herbart die Ansicht der besten seiner Zeitgenossen. Wilh. von Humboldt schrieb am 4. August 1804 an Goethe: „Ein Vers Homers, selbst ein unbedeutender, ist ein Ton aus einem Lande, das wir alle als ein besseres und doch uns nicht fernes anerkennen: jeder ergreift uns in einem Gefühle zugleich mit Götterfurcht und Heimatssehnsucht." So Fr. Jacobs (Verm. Schriften 3. Teil, S. 88, zu einer 1808 geschriebenen Rede): „Wer die Geschichte des hellenischen Altertums aus ihren köstlichen, der Flut der Zeit entrissenen Überbleibseln, nicht aus geistlosen Weltgeschichten aufgefaßt hat, . . . den wird, wenn er aus dem alten, ehrwürdigen, höchst religiösen und würdevollen Adelsleben der Hellenen [Worte K. Otfr. Müllers] unmittelbar in die Geschichte der neuen Welt eintritt, ein Gefühl anwandeln, als falle er im Traume, der Flügel beraubt, die ihn durch den gestirnten Himmel trugen, auf den harten Boden der Erde herab." Selbst die vom nachkantischen Idealismus ausgebildete Ansicht von der stufenmäßigen Selbstdarstellung der Vernunft, die sich in der Geschichte vollziehe, hat an dieser Schätzung des hellenischen Altertums der Gegenwart gegenüber wenig ändern können. Auf Herbart hat diese letztere Ansicht überhaupt keinen Einfluß geübt, und noch Brzoska sagt („die Notwendigkeit pädagogischer Seminare u. s. w.", 1836, S. 18 der Ausgabe von Rein): „Es liegt in der Natur des Menschen und in den Bedingungen seines Lebens, daß er allmählich aus den Träumen der idealen Welt seiner Jugend in die wirkliche gezogen und diese ruhig aufzufassen und in ihr und für sie zu leben ernst gemahnt wird. Einen solchen Übergang sehen wir in den letzten Perioden der griechischen Geschichte; und an sie zur rechten Zeit die römische geknüpft, macht dem heranreifenden Jünglinge den Übertritt aus dem idealen Leben in das wirkliche um so weniger schmerzlich. Aber die Welt der Vollkommenheiten [d. i. die griechischen Ideale] muß er stets in seinem Innern bewahren." Vgl. ferner die Anm. zu Abs. 20.

Über Erzählungen für die Jugend nach Herbarts Anforderungen siehe Willmann Pädag. Vortr. (2. Aufl. 1886), S. 18 ff. Man vgl. auch I. Bericht an H. von Steiger Absatz 6 über die Cyropädie, die, weil mehr Räsonnement als Erzählung, der Zögling langweilig, Herbart selbst unnütz fand.

an stetige und reichliche Zinsen tragen. Wäre keine solche Einrichtung möglich, läge der schwere und zerstörende Druck des gewöhnlichen Lateinlernens in der Natur der Sache: so müßte man fortdauernd dahin arbeiten, die Schulgelehrsamkeit in einzelne Winkel zu bannen, sowie man Gifte, die einen seltnen medizinischen Gebrauch haben können, in die Büchsen der Apotheker verschließt. Gesetzt aber, man könne wirklich, ohne zu sehr gehäufte und verwickelte Vorbereitungen, einen Unterricht in Gang setzen, der das Feld der Gelehrsamkeit, ohne darin lange umherzustreifen, gerade und rasch durchschnitte: würde man nun noch den vorigen Einwurf geltend machen wollen, daß nämlich dadurch die Kinder unnütz von dem Nächsten entfernt, unnütz und voreilig auf Reisen in die Fremde geführt würden? Würde man bei tieferem und unbefangenem Nachdenken die Behauptung festhalten können, das Nahe sei für Kinder deutlich, und voll von Verhältnissen, deren Beurteilung Grundlage der fernern richtigen Denkungsart werden könne? — Lassen wir die körperlichen Dinge; diese liegen zwar dem Auge und dem Verstande trotz aller sinnlichen Nähe nicht von selbst anschaulich und begreiflich vor: aber ich vermeide es, über Dreieck und Mathematik mich zu wiederholen. Jetzt sei von Menschen und menschlichen Verhältnissen die Rede! Was heißt hier nahe? Sieht man nicht die Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so groß wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur und des Verderbnisses trug! — Aber man sieht diese Weite; darum schreibt man eigne Bücher für Kinder, in welchen alles Unverständliche, alle Beispiele des Verderbnisses gemieden werden; darum prägt man den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern, und in ihre enge Sphäre, es koste was es wolle, sich hineinzupressen. — Und hier übersieht man die mannigfachen neuen Mißverhältnisse, die man eben dadurch erzeugt! Man übersieht, daß man fordert, was nicht sein darf, was die Natur unvermeidlich straft, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher soll sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! Man übersieht, wie mißgebildet die, welche so etwas lange treiben, am Ende dazustehen pflegen; und wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen. Aber dies ist nicht alles. Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Stil nachahmen, wieviel weniger den kindlichen! Schon die Absicht, zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergißt dabei, daß jeder, und auch das Kind, sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt; und nach seiner Art das Geschriebene samt dem Schreiber beurteilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde: sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Räsonnement: sie werden finden, daß

ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar: sie werden fühlen, daß es einförmig ist: und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eignen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung; reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit, und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab, und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige: ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht: wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Besseren endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urteil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerm Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt. Noch eine Eigenschaft muß diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie muß das stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiß nicht in der Nähe, denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in eurer Einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer Wünsche, und voll eurer Erfahrungen, Kenntnisse, und eignen Angelegenheiten. Wärt ihr aber auch so große Dichter, wie nie einer war (denn in jedem Dichter spiegelt sich seine Zeit): so müßtet ihr nun, um den Lohn der Anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. Denn, was sich aus dem Vorigen von selbst versteht: das Ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte. Wie sollte nun in der ganzen künftigen Litteratur das hervorgehen, was dem Knaben paßte, der noch nicht ist, wo wir sind! Ich weiß nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung

gesucht werden könnte, — die klassische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst — die Odyssee.

20. Der Odysse verdanke ich eine der angenehmsten Erfahrungen meines Lebens; und größtenteils meine Liebe zur Erziehung. Gelernt habe ich durch diese Erfahrung nicht die Motive; die sah ich vorher; deutlich genug, um mein Lehrergeschäft damit anzufangen, daß ich zwei Knaben, einen von neun, den andern von noch nicht acht Jahren, ihren Eutropius weglegen ließ, und ihnen dagegen das Griechische, und zwar, ohne alle vermeinte Vorbereitung durch den Wirrwarr der Chrestomathieen, geradezu den Homer anmutete. Gefehlt habe ich darin, daß ich viel zu sehr am Schulschlendrian klebte, pünktliche grammatische Analyse verlangte, da doch für diesen Anfang bloß die sichersten Hauptkennzeichen der Flexion gelehrt, und vielmehr in unermüdeter Wiederholung gezeigt, als durch dringende Fragen vom Kinde wiedergefordert werden sollten. Gemangelt hat mir jede historische und mythologische Vorarbeit, deren es hier zur leichtern Erklärung so sehr bedürfte, und die ein Gelehrter, der echten pädagogischen Takt besäße, so leicht schaffen könnte! Gestört hat mich mancher schädliche Wind, der aus der Ferne kam, begünstigt in der Nähe vieles, was ich nur still verdanken darf. Aber nichts verwehrt mir die Hoffnung, die gute Natur gesunder Knaben sei gar nicht als eine Seltenheit zu betrachten, sondern werde den meisten Erziehern wie mir zu statten kommen. Und da ich mir leicht eine viel größere Kunst in der Ausführung des Unternehmens denken kann, als deren sich mein erster Versuch rühmen durfte: so glaube ich aus dieser meiner Erfahrung (nach welcher die Lesung der Odyssee anderthalb Jahre brauchte) gelernt zu haben, daß dieser Anfang für die Privaterziehung ebenso ausführbar als heilsam ist; daß er in dieser Sphäre allgemein gelingen muß, wenn Lehrer, die nicht nur mit philologischem, sondern mit pädagogischem Geiste an die Sache gehen, einiges zur Hilfe und Vorsicht näher bestimmen wollen, als es mir für jetzt Zeit und Ort verstatten. Was auf Schulen gethan werden

20. Odyssee. Vgl. den Abschnitt 5 unserer Biographie, die Berichte an H. von Steiger, I Abs. 6, III Abs. 11 und die Vorrede zu Dissens „Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen" (unter Nr. VI im 2. Bande abgedrukt), ferner das unter X im 2. Bande abgedruckte „Gutachten" Abs. 34 ff., Asphorism. 129, Umriß päd. Vorl., § 283 ff. Über die Störung durch manchen schädlichen Wind s. die einleitende Bemerkung zum 2. Bericht an H. von Steiger; begünstigt wurde der Plan besonders durch die Zuneigung und das frische Wesen eines der Zöglinge sowie durch die Zustimmung des Vaters derselben.

Erziehungs-Revisoren sind die der philanthropistischen Schule angehörigen Pädagogen, welche mit Campe die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" herausgaben (von 1786 an).

könne, darüber entscheide ich nichts; nur, wäre ich im Fall, dann würde ich mit gutem Mut mich versuchen; und mit der festen Überzeugung, bei fehlendem Erfolge werde das Übel nie größer sein, als beim gewöhnlichen Treiben lateinischer Grammatik und römischer Schriftsteller, deren es für das ganze Knabenalter keinen einzigen giebt, der nur erträglich taugte, um ins Altertum einzuführen. Nachfolgen können sie füglich, wenn Homer und einige andre Griechen vorangegangen sind. Aber wie sie bisher gebraucht werden, gehört gewiß ein hoher Grad von gelehrter Befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden Unterricht so viel Jahre, so viel Mühe, so viel Aufopferung des Frohsinns und aller raschern Bewegungen des Geistes zu dulden. Ich berufe mich auf mehrere der Erziehungs-Revisoren, die eher vergessen, als widerlegt sind, und die ein großes Übel wenigstens aufdeckten, wenngleich nicht zu heilen wußten.

21. Das Gesagte reicht hin, die erste Bekanntschaft mit diesem Vorschlag zu vermitteln; es reicht nicht hin, ihn in seinen unendlich mannigfaltigen Beziehungen durchschauen zu machen. Dazu ist selbst das nur ein Anfang, wenn etwa jemand geneigt wäre, die ganze gegenwärtige Schrift in einen Gedanken zu fassen, und diesen Gedanken jahrelang mit sich zu tragen. Ich wenigstens habe nicht eilig verkündet, was ich erfahren: vor mehr als acht Jahren begann mein Versuch; und seitdem hatte ich Zeit, ihn zu überlegen. —

22. Erheben wir uns ins Allgemeine! Denken wir uns die Odyssee als den Anknüpfungspunkt einer Gemeinschaft zwischen dem Zögling und dem Lehrer: die, indem sie den einen in seiner eigenen Sphäre erhöht, den andern nicht mehr herabdrückt; indem sie jenen in einer klassischen Welt weiter und weiter fortführt, diesem die interessanteste Versinnlichung des großen Aufsteigens der Menschheit, in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben gewährt; — die endlich Reminiszenzen bereitet, welche, an den ewigen Werken des Genies befestigt, durch jede Rückkehr zu denselben wieder wach werden müssen. So pflegt wohl Freunden ein vertrautes Gestirn die Stunden zurückzurufen, da sie es gemeinsam betrachteten. —

23. Ist's etwa ein Geringes, daß die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl des Lehrstoffs unterstützt werde? Man fordert, daß ihm der äußere Druck erleichtert werde; aber es ist weniger als die Hälfte geleistet, solange man das Kleinliche nicht hinweghebt, was die Lebendigern abstößt, und den Trägern anklebt!

24. Der Kleinigkeitsgeist, der sich so leicht in die Erziehung mischt, ist ihr selbst im hohen Grade verderblich. Es giebt dessen zweierlei Arten. Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden; sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat. Eine andre Art ist feiner und verführerischer; sie sieht das Wichtige, unter-

scheidet aber das Vorübergehende nicht vom Bleibenden; eine einzelne Unart ist ihr ein Fehler, und ein paarmal wohlthätig rühren ist ihr die Kunst zu bessern. Wie anders findet man das, wenn selbst die gewaltsamsten Erschütterungen der tiefsten Seele, — die allerdings der Erzieher in seiner Macht haben, und bei robusten Naturen nicht selten anwenden muß, — so leicht vorübergehen! — Wer bloß die Qualität der Eindrücke, und nicht ihre Quantität erwägt, der wird seine sorgfältigsten Überlegungen, seine künstlichsten Anstalten verschwenden. Zwar geht im menschlichen Gemüt nichts verloren; allein im Bewußtsein ist nur sehr wenig zugleich gegenwärtig; nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das Höchst-Hervorragende treibt zum Handeln. Und der Momente, die, jeder für sich, das Gemüt stark affizieren, giebt es im langen Lauf der Jugend so viele, so mancherlei, daß auch das Stärkste überwältigt wird, wenn es nicht durch die Zeit vervielfältigt, nicht in vielfachen andern Wendungen erneuet wird. — Gefährlich ist unter dem Einzelnen nur das, was gegen die Person des Erziehers das innere Herz des Zöglings erkältet; eben darum, weil Persönlichkeiten sich vervielfältigen mit jedem Wort, mit jedem Anblick. Aber auch dieses kann zur rechten Zeit wieder ausgewurzelt werden, freilich nicht ohne große und zarte Sorgfalt. Andre Eindrücke, noch so künstlich veranlaßt, bringen ganz unnütz das Gemüt aus der gewohnten Lage; es springt zurück, und es ist ihm, wie wenn man lacht über einen leeren Schreck.

25. Eben dies führt dahin zurück, daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt. — Freilich nur eine Privat-Erziehung unter glücklichen Umständen kann der Kunst des Lehrers dazu die Gelegenheit versichern; möchten aber nur erst die Gelegenheiten, welche sich wirklich finden, benutzt werden! Aus den Mustern, die hier aufgestellt würden, könnte man weiter lernen. Überdas, wie sehr man sich sträube, — die Welt hängt von Wenigen ab; wenige richtig Gebildete können sie richtig lenken. —

26. Wo jene Kunst des Unterrichts nicht Platz findet: da kommt alles darauf an, die vorhandenen Quellen der Haupteindrücke zu erforschen und, wo möglich, zu leiten. Was sich hier thun lasse, werden diejenigen, welche zu erkennen wissen, wie sich das Allgemeine im Individuellen darstellt, aus dem allgemeinen Plan abnehmen können, in-

26. S. oben § 6 nebst Anm. u. Aphorism. 170—173.

dem sie Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen; und nun nach gesetzmäßigen Verhältnissen das Große ins Kleine und Kleinere verengern. —

27. Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt. Ist in diesem Gedankenkreise das Mannigfaltige lose verbunden: so wirkt er, als Ganzes, schwach; und das Einzeln-Hervorragende, wie ungereimt es sei, erregt Unruhe und Gewalt. Ist in ihm das Mannigfaltige widersprechend: so entsteht unnützes Disputieren, das, ohne es zu merken, der rohen Begierde die Kraft überläßt, um die es streitet. Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das Vernünftige, — nur wenn die Bessern eins sind, das Bessere siegen.

---

27. Vgl. Entwurf zu Vorlesungen über die Einleit. in die Phil. (1807): „Ist in der Gesellschaft die vielseitige Kultur zerstreut, so kann die richtige Zusammenwirkung der verschiedenen Gebildeten nur dadurch gesichert werden, wenn in der höheren leitenden Klasse viele Einzelne sind, deren jeder diese Mannigfaltigkeit und Bildung in sich selbst besitzt, überschaut, beherrscht und in der Gesellschaft zu beherrschen weiß" — und Umriß päd. Vorl. § 2. Anm. — Nach Herbarts psychologischer Anschauung erheben sich unter einander verbundene Vorstellungen von besonderer Stärke zu einer „Wölbung". Aus den so hervorragenden (vgl. Abs. 24 „das Höchst-Hervorragende") schnellt wieder die zur höchsten Kraft gelangende Vorstellung in der „Zuspitzung" empor und treibt zum Handeln. Gleiches vollzieht sich nach Herbart auch im „psychologischen Mechanismus" der Gesellschaft.

Erstes Buch.

Zweck der Erziehung überhaupt.

Erstes Kapitel.

Regierung der Kinder.

1. Man könnte darüber streiten, ob dieses Kapitel überall in die Pädagogik gehöre; oder nicht vielmehr den Teilen der praktischen Philosophie angefügt werden müsse, welche von der Regierung überhaupt handeln? Denn wesentlich verschieden ist gewiß die Sorge für Geistesbildung von derjenigen, welche bloß Ordnung gehalten wissen will; und wenn jene erstere den Namen Erziehung trägt, wenn sie besondre Künstler, die Erzieher, erfordert, wenn endlich jedes Kunstgeschäft, damit es durch die konzentrierte Kraft des vertieften Genies zur Vollkommenheit erhoben werde, gesondert werden muß

Kap. 1. Regierung — Erziehung s. 3. Bericht an H. von Steiger, Abs. 2. „Die Knaben in der Schule müssen still sitzen, ehe sie dem Lehrer zuhören; die Kinder müssen nicht über des Nachbars Zaun klettern, denn der Nachbar will seine Blumen und sein Obst behalten; diese Betrachtung kommt erst an die Reihe, ehe an die Ausbildung des Rechtsgefühls der Kinder zu denken ist. Alle diese Dinge nun fasse ich zusammen unter dem Namen: Regierung der Kinder. Und ich finde höchst nötig, daß die Lehre hiervon abgesondert werde von den eigentlichen pädagogischen Betrachtungen, weil der Erzieher nicht weiß, was er will, und sich in seinem eigenen Plane verwirrt, wenn ihm nicht klar ist, wie viel von seinem Thun auf Bildung hinwirkt, wie viele und welche Modifikationen und Zusätze in diesem nämlichen Thun dagegen durch die ersten Forderungen der Gegenwart bestimmt werden" (Herbart: „Über meinen Streit mit der Modephilosophie u. s. w." S. 72 f. Aphorism. 11; 96. f.). — Über den Plan der Allg. Pädag. s. Aphorism. 13—15.

1. Überall (Zeile 1) bedeutet in der Rede Herbarts und seiner Stammgenossen aus dem Nordwesten Deutschlands auch so viel als „überhaupt". — Manchen, die sich verurteilt sehen. Damit meint Herbart, wie aus dessen Antwort auf die Jachmannsche Rezension der Allg. Päd. hervorgeht, „jene unpädagogischen Söldlinge, die das edelste Geschäft für eine leidige Notwendigkeit halten."

von allen heterogenen Nebenarbeiten: so möchte nicht minder für die gute Sache, als für die Bestimmtheit der Begriffe zu wünschen sein, daß man die *Regierung* der Kinder denen abnähme, welchen es obliegt, mit ihrem Blick und mit ihrer Wirksamkeit das Innerste der Gemüter zu durchdringen. — Aber Kinder in Ordnung halten ist eine Last, welche die Eltern gern abwerfen, und welche vielleicht manchen, die sich verurteilt sehen, mit den Kindern zu leben, noch als der angenehmste Teil ihrer Pflichten erscheint, denn er giebt Gelegenheit, durch eine kleine *Herrschaft* sich für den Druck von außen einigermaßen zu entschädigen. Daher möchte man dem Schriftsteller, der davon in einer Pädagogik schwiege, leicht sagen, er verstehe nicht zu erziehen. Und in der That, er würde sich selbst darüber tadeln müssen, denn sowenig es jenen verschiedenartigen Geschäften wohl thut, wenn sie ganz zusammengehäuft werden: ebensowenig ist es in der Ausführung möglich, sie ganz zu sondern. Eine Regierung, die sich Genüge leisten will ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüt; und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht *kennen*. Es kann überdas nicht *eine* Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester, wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Soll endlich das alles, was zur *Auferziehung* der Kinder gehört, zwischen dem eigentlichen Erzieher und den Eltern richtig geteilt werden: so muß man den Verkehr, in welchem sie durch gegenseitiges Aushelfen stehen, *an beiden* Seiten der Grenze gehörig einzurichten sich bemühen.

I.

Zweck der Kinderregierung.

2. Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses. So können die Eltern (teils freiwillig, teils auf die Forderung der Gesellschaft,) sich seiner, wie einer Sache, *bemächtigen*. Zwar wissen sie wohl, daß in dem Geschöpf, welches sie jetzt, ohne es zu fragen, nach Gutfinden behandeln, sich mit der Zeit ein Wille hervorthun wird, den man *gewonnen haben* muß, wenn Mißverhältnisse eines von beiden Seiten unstatthaften Streits vermieden bleiben sollen. Aber es ist lange bis dahin; zunächst entwickelt sich in dem Kinde statt eines echten Willens, der *sich zu entschließen* fähig wäre, nur noch ein wilder Ungestüm, der hierin und dorthin treibt, der ein *Prinzip der Unordnung* ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt, und die *künftige* Person des Kindes selbst in mannigfaltige Gefahr setzt. Dieser Ungestüm muß *unterworfen* werden; oder die Unordnung würde den Erhaltern des Kindes als ihre Schuld zuzurechnen sein. Unterwerfung geschieht durch Gewalt;

und die Gewalt muß gerade stark genug sein, und sich oft genug wiederholen, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. So fordern es die Grundsätze der praktischen Philosophie.

3. Aber die Keime dieses blinden Ungestüms, die rohen Begehrungen, bleiben in dem Kinde; ja sie vermehren und verstärken sich mit den Jahren. Damit sie nicht dem Willen, der sich in ihrer Mitte erhebt, eine widergesellige Richtung geben, ist es fortdauernd nötig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten.

4. Der Erwachsene und zur Vernunft Gebildete übernimmt es mit der Zeit selbst, sich zu regieren. Es giebt aber auch Menschen, die nie so weit kommen; diese hält die Gesellschaft unter beständiger Kuratel; sie bezeichnet sie zum Teil mit den Namen der Blödsinnigen und Verschwender. Es giebt auch deren, die wirklich einen widergeselligen Willen in sich ausbilden; mit ihnen ist die Gesellschaft im unvermeidlichen Streit; und sie pflegen dem, was gegen sie billig ist, am Ende zu unterliegen. Aber der Streit ist ein sittliches Übel für die Gesellschaft selbst; welchem vorzubauen, die Kinderregierung eine ist unter mehreren notwendigen Vorkehrungen.

5. Man sieht, daß der Zweck der Kinderregierung mannigfaltig ist: teils Vermeidung des Schadens; für andere und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig; teils Vermeidung des Streits, als Mißverhältnis an sich; teils endlich Vermeidung der Kollision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genötigt finden würde.

6. Aber alles kommt darin zusammen, daß diese Regierung keinen Zweck im Gemüt des Kindes zu erreichen hat, sondern daß sie nur Ordnung schaffen will. Indessen wird bald hervorgehen, daß ihr die Kultur der kindlichen Seele dennoch gar nicht gleichgiltig sein kann.

II.

Maßregeln der Kinderregierung.

7. Die erste Maßregel der Regierung ist Drohung. Und alle Regierung stößt dabei an zwei Klippen: teils giebt es kräftige Naturen, die alle Drohung verachten, und alles wagen, um alles wollen zu können; teils giebt es noch weit mehrere, die zu schwach sind, um sich die Drohung einzuprägen, und bei denen von der Begierde die Furcht selbst durchlöchert wird. Diese doppelte Ungewißheit des Erfolgs läßt sich nicht wegräumen.

8. Die seltnen Fälle, in denen die Kinderregierung an die erste Klippe stößt, sind wahrlich nicht zu beklagen, solange es noch nicht zu spät ist, so treffliche Gelegenheiten für die eigentliche Erziehung zu be-

nutzen. Aber die Schwachheit und Vergeßlichkeit des kindlichen Leichtsinns macht das bloße Drohen in einem so hohen Grade unzuverlässig: daß man längst die Aufsicht als das Mittel angesehen hat, dessen die Regierung der Kinder weniger als jede andere Art von Regierung entbehren könne.

9. Kaum darf ich es wagen, über die Aufsicht meine Meinung offen zu sagen. Ich will sie wenigstens nicht weitläuftig und nicht dringend darstellen; sonst möchten Eltern und Erzieher diesem Buche im Ernst eine hinreichende Wichtigkeit beilegen, um schaden zu können. — Vielleicht bin ich so unglücklich gewesen, gar zu viele Beispiele der Wirkung zu erfahren, welche auf öffentlichen Instituten aus der strengen Visitation entsteht; und vielleicht hänge ich, in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder, zu sehr an dem Gedanken: daß Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden. Es sei also genug, nur ganz kurz zu erinnern: daß genaue und stetige Aufsicht für den Aufseher und für den Beobachteten gleich lästig ist, und daher von beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden; daß, in dem Maße, wie sie mehr geleistet wird, das Bedürfnis derselben wächst, und daß zuletzt jeder Moment der Unterlassung die äußerste Gefahr droht; ferner, daß sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen, und tausend Dinge kennen zu lernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eignes Aufspüren gefunden werden können; endlich daß aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das Handeln aus eignem Willen bildet, entweder schwach bleiben oder verschroben werden wird, je nachdem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand. Dies paßt auf lange fortgesetzte Aufsicht; es paßt wenig auf die frühesten Jahre; und ebensowenig auf kürzere Perioden besonderer Gefahr, welche allerdings Aufsicht zur strengsten Pflicht machen können. Für solche Fälle, die als Ausnahmen zu betrachten sind, muß man die gewissenhaftesten und unermüdetsten Beobachter wählen, — nicht echte Erzieher, die man hier um so mehr mißbrauchen würde, je weniger zu vermuten ist, daß für sie diese Fälle Gelegenheiten sein könnten, ihre Kunst zu üben. Will man aber Aufsicht als Regel: so fordere man von denen, die unter solchem Drucke heranwuchsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein mutiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgiltiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht

9. „Gewagt werden" heißt bei Herbart „der Gefahr anheimgegeben werden, auf einen gefährlichen Versuch gesetzt werden." Vgl. Allg. Päd., II, 6. Abs. 17.

und lieb ist; die sich allem entziehen, was hoch und selten, allem hingeben, was gemein und bequem ist. — Die mir hierin Beifall geben, mögen sich nur hüten, zu glauben, sie hätten Anspruch, große Charaktere zu ziehen, darum, weil sie ihre Kinder ohne Aufsicht und — ohne Bildung wild herumlaufen lassen! — Erziehung ist ein großes Ganzes unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum andern pünktlich durchmessen sein will; es hilft nichts, bloß einige Fehler zu vermeiden! —

10. Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hilfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eignen Gemütern bereiten muß; — Autorität nämlich und Liebe.

11. Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigentümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichsten bei den lebendigsten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verlieren. — Aber erworben wird die Autorität nur durch Überlegenheit des Geistes; und diese läßt sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduzieren; sie muß für sich, ohne alle Rücksicht auf Erziehung, dastehn. Ein konsequentes und weitgreifendes Handeln muß offenbar von statten gehen, auf eignem, geradem Wege, achtsam auf die Umstände, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst eines schwächern Willens. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Roheit in die gezogenen Kreise; so muß er fühlen, was er verderben könnte; käme ihm der Mutwille, verderben zu wollen, so muß die Absicht, sofern sie That wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens, samt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden. Das Übelwollen, das die Regierung der Kinder so wenig als die des Staats bestrafen kann, durch die tiefe Mißbilligung zu verwunden, die ihm gebührt; dies ist schon Sache der Erziehung, die hier erst anfangen kann, nachdem die Regierung fertig ist. — Erworbene Autorität zu gebrauchen, erfordert Rücksichten jenseits der Regierung, auf die eigentliche Erziehung; denn so gar nichts auch die Geistesbildung unmittelbar durch das passive Befolgen der Autorität gewinnt: so wichtig ist die daher rührende Umgrenzung oder Erweiterung des Gedankenkreises, in welchem der Zögling sich späterhin freier umherbewegt, und selbständig anbaut.

12. Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen, und auf Gewöhnung. Daraus erhellt sogleich, wie schwer es einem Fremden werden muß, sie zu erwerben. Der erwirbt sie gewiß nicht, der sich absondert, viel im hohen Tone spricht, und sich mit kleinlich abgemessenem Anstande bewegt. Aber auch der erwirbt sie nicht, der sich gemein

macht, und, wo er gefällig, aber zugleich überlegen sein sollte, nach eignem Genusse hascht, indem er an dem Genuß der Kinder teil nimmt. Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise entstehen; der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings, und schließt sich, mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an: oder er sorgt, daß er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, welches schwerer ist, aber dennoch mit dem vorigen verbunden werden muß, weil nur dann der Zögling eigne Kraft in das Verhältnis legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgend eine Art mit dem Erzieher zu thun zu machen.

13. Aber die Liebe des Knaben ist vergänglich und flüchtig! wenn nicht hinreichende Gewöhnung hinzukommt. Längere Zeit, warme Sorgfalt, Alleinsein mit dem Einzelnen, dies giebt dem Verhältnis Stärke. — Wie sehr die Liebe, wenn sie einmal gewonnen ist, das Regieren erleichtert, braucht nicht erst gesagt zu werden; aber sie ist der eigentlichen Erziehung so wichtig — indem sie dem Zögling die Geistesrichtung des Erziehers mitteilt — daß diejenigen dem größten Tadel unterliegen, die sich ihrer zu den selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder so gern und so verderblich bedienen! —

14. Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem alles folgt, an den sich alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt, oder vielmehr dem sie von der Mutter gleichsam entgegengebogen wird: springt am sichtbarsten die Überlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen.

15. Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein andrer zu dem Kleinen die Wege der Mitteilung findet; die, von der Zartheit des Geschlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiß, dessen sanfte Gewalt, nie gemißbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird.

16. Sind nun Autorität und Liebe die besten Mittel, den Effekt der frühesten Unterwerfung des Kindes soweit aufrecht zu erhalten, als es der fernern Regierung bedarf: so möchte wohl folgen, daß diese Regierung am besten in deren Händen bleibe, denen sie von Natur anvertraut ward; da hingegen eigentliche Erziehung, hauptsächlich Bildung des Gedankenkreises, wohl nur von solchen Personen wird ausgehen können, deren besondere Übungen es mit sich bringen, die

Weite des menschlichen Gedankenfeldes nach allen Richtungen zu durchwandern; und, was in demselben höher und was tiefer liege, was steiler und was flacher sei, mit möglichst genauem Maße zu unterscheiden. Weil aber Autorität und Liebe unmittelbar so viel über die Erziehung vermögen: so darf der Gedankenbildner sein Geschäft, zu welchem ihm ohnehin nur das Zutrauen eine immer begrenzte Erlaubnis geben konnte, nicht still für sich und mit Ausschließung der Eltern treiben zu wollen den Stolz hegen; er würde dadurch Kräfte in ihrer Wirksamkeit stören, deren Ersatz ihm nicht leicht sein kann.

17. Soll aber ja die Regierung der Kinder andern Personen, als den Eltern übertragen werden, so kommt es darauf an, sie so leicht einzurichten als möglich. Dieses nun hängt ab von dem Verhältnis der kindlichen Beweglichkeit zu dem Spielraum, den sie findet. In Städten können die Kinder vielen Menschen viel verderben: hier müssen sie in engen Schranken gehütet werden; und das so viel mehr, weil die Beweglichkeit durch das Beispiel, was so viele Kinder einander gegenseitig geben, sehr gereizt und erhöht wird. Nirgends ist daher die Regierung schwerer, als bei Instituten in Städten, — die man zwar Erziehungs-Institute nennt, aber schwerlich mit vielem Rechte; denn wo schon die Regierung so mühsam ist, was wird da aus der Erziehung? Auf dem Lande hingegen könnten Institute den Vorteil des weiten Spielraums benutzen, wenn nur auch da nicht die Verantwortlichkeit für so viele oft zu ängstlichen Maßregeln riete, die, um gewisse Übel zu verhüten, den gewissesten und allgemeinsten Schaden anrichten. — Mit dem größten Rechte aber haben die Erzieher längst darauf gesonnen, den Kindern eine Menge angenehmer und unschädlicher Beschäftigungen darzubieten, um dadurch die Unruhe abzuleiten, welche einzudämmen zu schwer ist. Es ist darüber so vieles gesagt, daß ich füglich davon schweigen kann. — Wo die Umgebung so beschaffen ist, daß die kindliche Beweglichkeit von selbst die Gleise des Nützlichen findet, und sich darin erschöpft, da geht die Regierung am besten.

III.

Regierung, gehoben durch Erziehung.

18. Drohung, in Notfällen durch Zwang bewährt, Aufsicht, die im allgemeinen weiß, was den Kindern begegnen könnte, — Autorität und Liebe, verbunden: — diese Kräfte werden ziemlich leicht bis auf einen gewissen Grad sich der Kinder versichern; aber je höher die Saite schon gespannt ist, desto mehr Kraft braucht es verhältnismäßig, um sie noch vollends zum rechten Ton hinaufzutreiben.

Den pünktlichen Gehorsam, der auf der Stelle und mit ganzer Willigkeit folgt, und welchen die Erzieher nicht ganz ohne Grund als ihren Triumph ansehen, — wer wollte diesen durch lauter einengende Maßregeln, vollends durch militärische Strenge, von den Kindern erpressen? Vernünftigerweise kann man ihn nur an ihren eignen Willen knüpfen; dieser aber ist nur als Resultat einer schon etwas vorgerückten, echten Erziehung zur erwarten.

19. Angenommen, der Zögling habe schon das lebhafte Gefühl von dem Gewinn, den ihm die geistige Führung bringt, und von dem Verlust, den er mit deren Entziehung, ja mit jeder Verminderung derselben leiden würde: dann kann man ihm vorstellen, man bedürfe, als Bedingung des Fortgangs der Führung, eines durchaus festen Verhältnisses, auf welches in allen Fällen zu rechnen sei; man bedürfe es, augenblickliche Folgsamkeit dreist voraussetzen zu können, sobald man Gründe habe, sie zu fordern. Von eigentlich blindem Gehorsam ist hier gar nicht die Rede; er besteht mit keinem geselligen Verhältnis. Aber es giebt allenthalben Fälle, wo nur einer entscheiden kann, und wo die übrigen ihm ohne Widerrede folgen müssen; so doch, daß sie bei der ersten Muße Rechenschaft erhalten, warum so und nicht anders entschieden sei: daß demnach der Befehl ihrer eignen künftigen Kritik entgegengeht. Überzeugung von der Notwendigkeit der Subordination muß also einräumen, was man sich selbst nicht herausnehmen würde. So auch in der Erziehung. Der fremde Erzieher vollends kompromittiert sich geradezu, wenn er eine Herrschaft sich anzumaßen scheint, die nicht entweder von der elterlichen abgeleitet, oder vom Zöglinge selbst zugestanden ist.

IV.

Vorblicke auf die eigentliche Erziehung, gegenüber der Regierung.

20. Auch die eigentliche Erziehung kennt etwas, das Zwang heißen kann; sie ist zwar niemals hart, aber oft sehr strenge. Ihr Äußerstes ist das bloße Wort: ich will; welchem bald das bloße Wort: ich wünsche, ohne Zusatz ausgesprochen, gleichbedeutend wird; so daß beide Ausdrücke große Diskretion im Gebrauch erfordern. Denn sie muten dem Zögling etwas an, das nur Ausnahme sein kann: Resignation nämlich auf Mitteilung und gemeinschaftliches Durchdenken der Gründe. Dadurch bezeichnen sie eine seltne Mißstimmung des Erziehers, und außerordentliche Ursachen derselben, die aufgesucht sein wollen, um ausgeglichen zu werden.

21. Minder plötzlich macht sich die Erziehung ebenso drückend durch beharrliches Verlangen dessen, was sehr ungern geschieht; durch beharrliche Nicht-Achtung der Wünsche des Zöglings. In diesem, wie in jenem Fall, erinnert sie stillschweigend und, sollte es nötig sein,

laut, an den vorangegangenen Vertrag: unser Verhältnis besteht und bleibt nur auf diese und diese Bedingungen. Das hat freilich keinen Sinn, wenn nicht der Erzieher sich wirklich eine gewisse freie Stellung zu verschaffen wußte.

22. Hieran grenzt Entziehung der gewohnten Zeichen von Gefälligkeit und Beifall; welches wieder voraussetzt, daß in der Regel dem Zögling als Menschen alle Humanität, und vielleicht als liebenswürdigen Knaben alles verdiente liebevolle Anschließen entgegenkomme. Und hierin steckt die noch höhere Voraussetzung: man habe Sinn für alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholische, dem dieser Sinn stumpf wurde, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten. Nur wer viel empfangen, und eben darum viel wiedergeben kann, der kann auch viel entziehen, und durch solchen Druck Stimmung und Aufmerksamkeit des jugendlichen Gemüts nach seinem Gutfinden lenken.

23. Aber er wird sie nicht lenken, ohne ihr die Freiheit seiner eignen Stimmung größtenteils zu opfern! Mit stetem, kaltem Gleichmut, wie wollte er doch in den Knaben, der für sich selbst im Mittagslichte der Sorglosigkeit und wachsender Körperkräfte wandelt, die feinen Schattierungen geistiger Bewegungen bringen, ohne welche es keine rege Teilnahme, keinen lautern Geschmack, ja selbst keinen wahren Scharfsinn, noch Beobachtungsgeist geben kann? Und die wenigsten Naturen gehen von selbst aus der Flachheit heraus, welche das ausmacht, was wir gemein nennen; die wenigsten können den Geist der Unterscheidung, welchem es zukommt, zu bilden nach innen und nach außen, — anders als mitgeteilt empfangen. Der Erzieher muß daher den Knaben aufstören, indem er in ihm unterscheidet; er muß ihm sein Bild zurückwerfen, begabt mit der dehnenden und der hemmenden Kraft, welche den in eigner Bildung begriffenen Menschen treibt und drängt. Diese Kraft, woher nähme er sie, als aus seiner eigenen bewegten Seele? — Wie dem Erzieher wird, indem solche und andere Gesinnungen sich im Knaben hervorthun, dies nachzuempfinden ist das erste Ausgehen aus der Roheit, und die unmittelbarste Wohlthat der Erziehung. Aber es vorzuempfinden erfordert einen schmerzhaften Wechsel der eignen Gefühle; der dem reifen Manne nicht mehr ziemt, und nur demjenigen angemessen und natürlich ist, welcher sich selbst noch in der Periode des Ringens nach Bildung befindet. Daher ist das Erziehen Sache junger Männer, in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigne Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hilfe ist, in dem Blick auf ein früheres Alter die unversehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben, mit der ganzen Aufgabe, das Mögliche wirklich zu machen, und mit dem Knaben sich selbst zu

erziehen. Diese Reizbarkeit kann nicht anders als schwinden mit der Zeit, sei es, weil ihr Genüge geschah, oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen.

24. Die Umstände entscheiden, ob viel oder wenig Sprache nötig sei für die Äußerung der eignen Bewegung. Ein verschlossenes Gemüt, das niemals redend überflösse, ein unbehilfliches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ausdruck ohne Mannigfaltigkeit der Wendungen, unfähig, den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen: — würden den besten Willen im Stiche lassen und das feinste Gefühl in Verlegenheit setzen. Es giebt viel zu reden bei der Erziehung! und manches zu extemporieren, was zwar des künstlichen Schmuckes, aber nicht ganz der Form entbehren kann.

25. Wie oft ist Nachdruck nötig, der frei sein muß von Härte! Woher nähme man ihn, als durch irgend eine überraschende Wendung? durch einen Ernst, der fortschreitend sich vertieft und Besorgnis erregt, wo er enden werde? durch Maßregeln, die etwas bauen oder zerstören, was ein Andenken sein wird der getäuschten, wie der erfüllten Hoffnung? Die Persönlichkeit tritt in sich zurück; sie reißt sich los wie aus einem Mißverhältnis, das ihrer zu spotten schien. Oder sie tritt hervor; sie erhebt sich über das Kleinliche, worin es ihr zu enge wurde. Der Zögling sieht die zerrissenen Faden liegen; sinnt vorwärts und rückwärts, es schimmert ihm der rechte Grund oder das rechte Mittel, und wie er bereit ist, aufzufassen und herzustellen, eilt ihm der Erzieher entgegen, zerstreut das Dunkel, hilft das Zerrissene verknüpfen, das Schwierige ebnen, das Wankende befestigen. — Diese Ausdrücke sind zu allgemein, zu figürlich: — schafft euch selbst Beispiele, sie zu erläutern.

26. Nur kein langes Schmollen! keine künstliche Gravität! keine mystische Verschlossenheit! — Und vor allem — keine geschminkte Freundlichkeit! Das Gerade muß allen Bewegungen bleiben, wie mannigfaltig sie die Richtung wechseln mögen.

27. Viele Erfahrungen wird der Zögling an dem Erzieher machen müssen, ehe die feine Lenksamkeit hervorgeht, die aus bloßer Kenntnis und Schonung seines Gefühls entspringen soll. Wie sie aber sich zeigt: muß das Betragen des Erziehers stetiger, gleichförmiger werden: er darf nicht in den Verdacht kommen, als könne mit ihm kein festes Verhättnis gelingen, als könne man nicht sicher an seinem Herzen ruhen.

---

27. Man kann nicht bezweifeln, daß in diesen letzten Absätzen des 1. Kap. Herbarts eigne Erziehererfahrungen sprechen.

Zweites Kapitel.

Eigentliche Erziehung.

1. Die Kunst, ein kindliches Gemüt in seinem Frieden zu stören, — es an Zutrauen und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen, und in der Unruhe der spätern Jahre vor der Zeit umherzuwälzen, — dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste: wenn sie nicht einen Zweck zu erreichen hätte, der solchen Mitteln eben in dessen Augen zur Entschuldigung dienen könnte, von welchem der Vorwurf zu befürchten stünde.

2. „Du wirst es einst verdanken!" spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der That, nur diese Hoffnung entschuldigt die Thränen, die er ihm auspreßt. — Er hüte sich, in zu großer Sicherheit zu starke Mittel zu oft zu brauchen! Nicht alles Gutmeinen wird verdankt, und es ist ein schlimmer Platz in der Klasse derer, welche mit verkehrtem Diensteifer da Wohlthaten anrechnen, wo der andere nur Übel empfindet! — Daher die Warnung: nicht zu viel zu erziehen; — sich zu enthalten alles entbehrlichen Aufwandes derjenigen Gewalt, durch welche man hin und her biegt, die Stimmung beherrscht und den Frohsinn stört. Gestört wird so zugleich die künftige heitere Erinnerung an die Kindheit, — und der heitere Dank, der allein wahrhaft dankt!

3. Wollen wir nun lieber gar nicht erziehen? uns aufs Regieren beschränken; und auch dieses Geschäft auf das Notwendigste zusammenziehen? — Wenn jedermann aufrichtig sein will, so werden viele Stimmen dafür sein. Man wird uns das gepriesene England auch hier wieder preisen, und, ist man erst ins Preisen hineingeraten, so wird man selbst den Mangel an Regierung zu entschuldigen wissen, der so mannigfaltige Lizenzen den jungen Herren von Stande auf der glücklichen Insel gestattet. — Lassen wir allen Dispüt. Es fragt sich ja für uns bloß: Können wir Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird? Alsdann braucht's keiner weitern Gründe; wir lieben die Kinder, und lieben in ihnen den Menschen; — die Liebe liebt die Bedenklichkeiten nicht; sowenig als sie auf kategorische Imperative wartet.

I.

Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?

4. Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt oftmals die Denker, das künstlich in einander drängen und aus einander de-

4. Die Einheit der Dinge ist aus der Einheit des Wissens durch Schelling deduziert worden. — Die Abhandlung, auf welche im fernern an-

duzieren zu wollen, was seiner Natur nach als vieles neben einander steht. Ist man doch sogar zu dem Fehler hingerissen worden, aus der Einheit des Wissens Einheit der Dinge zu machen; und diese mit jener — zu postulieren! — Solche Mißgriffe berühren die Pädagogik nicht: desto stärker macht sich aber das Bedürfnis fühlbar, das Ganze eines so unermeßlich vielteilichten, und doch in allen seinen Teilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in einen Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des Plans und konzentrierte Kraft hervorgehe. — Sieht man also auf das Resultat, was die pädagogische Forschung ergeben muß, um vollkommen brauchbar zu sein: so wird man getrieben, für die Einheit, deren das Resultat nicht entbehren kann, auch Einheit des Prinzips, aus welchem es erwartet wird, zu fordern und vorauszusetzen. Alsdann kommt es auf zweierlei an; erstlich, ob man, wenn ja ein solches Prinzip stattfände, die Methode kennt, auf einen Begriff eine Wissenschaft zu bauen? — Zweitens, ob das Prinzip, welches sich etwa darbietet, wirklich die ganze Wissenschaft ergiebt? Drittens, ob diese Konstruktion der Wissenschaft, und diese Ansicht, welche sie giebt, die einzige sei, oder ob es noch andre, wenngleich minder zweckmäßige, dennoch auch natürliche gebe, die man also nicht ganz ausschließen könne? — Ich habe in einer Abhandlung, welcher der zweiten Auflage meines ABC der Anschauung angehängt ist, den höchsten Zweck der Erziehung, Moralität, nach der Methode behandelt, die hier nötig schien. Ich muß in aller Rücksicht sehr bitten, den Aufsatz, ja die ganze Schrift mit der gegenwärtigen genau zu vergleichen; wenigstens muß ich voraussetzen, daß es geschehe, um Wiederholungen vermeiden zu können. — Für die richtige Auffassung jener Abhandlung wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerke, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Teile der Bildung beziehe, d. h. wie sie dieselben als Bedingungen voraussetze, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne? Unverblendete werden hoffentlich leicht erkennen, daß das Problem der sittlichen Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern daß es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem notwendigen, weit umhergreifenden Zusammenhange stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau alle Teile der Erziehung in dem Maße trifft, daß wir diese Teile nur sofern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andre Ansichten von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung, herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind. — Demnach

---

gespielt wird, ist der Aufsatz „Über die ästhetische Darstellung der Welt u. s. w.“, unter Nr. VIII im 2. Bande abgedruckt.

ist, meiner Überzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Es kommt hinzu, daß die Untersuchung, welche in jener Abhandlung angefangen ist, sollte sie durchgeführt werden, ihren Weg gerade mitten durch ein System der Philosophie nehmen müßte. Nun aber hat die Erziehung nicht Zeit zu feiern, bis — irgend einmal — die philosophischen Untersuchungen im reinen sein werden. Vielmehr ist der Pädagogik zu wünschen, daß sie so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde. Aus allen diesen Gründen nehme ich hier einen Weg, der für die Leser leichter und weniger verirrlich, für die Wissenschaft mehr alle Punkte unmittelbar berührend, für das letzte Durchdenken und Zusammenfassen des Ganzen aber insofern nicht vorteilhaft ist, daß immer von gespaltenen Rücksichten etwas übrig bleibt, und an der vollkommensten Vereinigung des Mannigfaltigen etwas fehlt. Dies für diejenigen, welche zu richten, — oder besser, welche selbst eine Pädagogik aus eignen Mitteln zu erbauen sich berufen fühlen. —

5. Aus der Natur der Sache — kann sich unmöglich Einheit des pädagogischen Zwecks ergeben; eben darum, weil alles von dem einen Gedanken ausgehen muß: Der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben; folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten. Er darf die Thätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern: folglich sie nicht jetzt an einzelnen Punkten festheften; und ebensowenig sie durch Zerstreuung schwächen. Er darf weder an der Intension, noch an der Extension etwas verloren geben, das nachher von ihm wiedergefordert werden könnte. Wie groß oder wie klein nun diese Schwierigkeit sein möge, so viel ist klar: weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein.

6. Damit aber ist nicht gesagt, daß nicht das Viele der Erziehung sich leicht einem oder wenigen formalen Hauptbegriffen unterordnen lasse.[1]) Vielmehr sondert sich uns sogleich das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings in die Provinz der bloß möglichen

---

[1]) In wissenschaftlicher Rücksicht muß ich hier wohl bemerken, daß Begriffe und Sätze, denen man ein Mannigfaltiges bloß unterordnen kann, ohne daß es mit strenger Notwendigkeit sich aus ihnen ergäbe, mir nicht Prinzipien heißen. — Anm. Herbarts.

6. Mögliche — notwendige Zwecke. Vgl. Aphorism. 16. Von den bloß möglichen Zwecken spricht Herbart im Umriß päd. Vorsch. nicht mehr. Dort gilt als Ziel des Unterrichts die Tugend, vor welche als näheres Ziel das vielseitige Interesse gestellt wird (§ 62).

Zwecke, die er vielleicht einmal ergreifen, und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte: — und in die, davon völlig abgetrennte Provinz der notwendigen Zwecke, welche außer acht gelassen zu haben er sich nie verzeihen könnte; mit einem Wort, der Zweck der Erziehung zerfällt nach den Zwecken der Willkür (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künftigen Mannes,) und den Zwecken der Sittlichkeit. Diese beiden Hauptrubriken liegen einem jeden sogleich vor, der sich nur an die bekanntesten Grundgedanken der Sittenlehre erinnert.

II.

Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit.

7.—1. Wie kann der Erzieher sich die bloß möglichen künftigen Zwecke des Zöglings im voraus zueignen?

8. Das Objektive dieser Zwecke, als Sache der bloßen Willkür, hat für den Erzieher gar kein Interesse. Nur das Wollen des künftigen Mannes selbst, und folglich die Summe der Ansprüche, die er in und mit diesem Wollen an sich selbst machen wird, — ist dem Erzieher Gegenstand seines Wohlwollens; und die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Aktivität, wodurch jener seinen eignen Ansprüchen wird Zahlung zu leisten haben, ist für diesen — Gegenstand der Beurteilung nach der Idee der Vollkommenheit. Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke, (die wir überall nicht vorher wissen können,) sondern die Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, — das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit. Je größer dies Quantum, — je voller, ausgedehnter, und in sich zusammenstimmender — desto vollkommner; und desto mehr Sicherheit unserm Wohlwollen.

9. Nur darf die Blume ihren Kelch nicht sprengen, — die Fülle

II. Über Arten und Wirkungen des Interesse spricht sich Herbart ausführlich aus in dem unter X im 2. Bde. abgedruckten „Gutachten" Abs. 30—38. S. ferner Aphorism. 40—90.

8. Wohlwollen und Vollkommenheit sind in der Bedeutung genommen, welche ihnen in Herbarts Allg. Prakt. Philosophie 1. Buch. Kap. 3 und 2 gegeben wird, ersteres als Setzung des fremden Willens im eignen, letztere als Messen des Willens an einem höhern Grade (der Stärke) desselben. Auf diese Anschauungen ist auch zu beziehen, was in Absatz 9 vom Mißfallen der Schwäche neben der Stärke gesagt wird. — Voller, ausgedehnter, zustimmender. S. die Bem. zu 9 über Intension, Extension und Konzentration der Kraft.

9. Vielseitigkeit des Interesse. Vgl. „Über meinen Streit mit der Modephilosophie u. s. w." S. 70: „Die Ausbreitung der Kraft in eine Mannigfaltigkeit von Strebungen darf nicht etwa eine ebenso große Vielheit von Begierden und Forderungen erzeugen; denn der Tugendhafte darf gar kein Äußeres unbedingt begehren. Daher ist die Aufgabe [der Erziehung]

nicht Schwäche werden durch zu weit fortgesetzte Zerstreuung in Vielerlei. — Die menschliche Gesellschaft hat längst Teilung der Arbeit nötig gefunden, damit jeder das, was er fertigt, recht machen könne. Aber je eingeschränkter, je verteilter das Fertigen, desto vielfältiger das Empfangen eines jeden einzelnen von allen übrigen. Da nun die geistige Empfänglichkeit auf Geistesverwandtschaft und diese auf ähnlichen Geistesübungen beruht: so versteht sich, daß im höhern Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eignen Strebens entstehen kann, — ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Teil des pädagogischen Zwecks, Vielseitigkeit des Interesse, welche von ihrer Übertretung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden muß. Und weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns, keine mehr als die andre, interessieren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle, noch das Prädikat hinzu: gleichschwebende Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: harmonische Ausbildung aller Kräfte, erreicht sein; bei welchem zu fragen wäre, was man sich bei einer Vielheit von Seelenkräften denke? und was Harmonie verschiedenartiger Kräfte bedeuten solle? —

10.—2. Wie soll der Erzieher sich den notwendigen Zweck des Zöglings zueignen?

11. Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eignen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat: so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Äußerlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüte des Zöglings hervorzubringen.

---

so zu fassen, daß Vielseitigkeit des Interesse beabsichtigt werde." Die Kraft im Zögling kann sich ausbilden hinsichtlich der Intension, der Extension und der Konzentration. Die Intension ist aber größtenteils Naturgabe; die Konzentration der Kraft ist erst im späteren Alter möglich und zweckmäßig: so bleibt die Extension der Kraft. (Ebendas.) „Man erhalte dem Zögling die Kräfte, die er hat" — ist nach Herbart (Encyklop. der Phil. § 103) eine Grundforderung der Pädagogik, die er schon im 1. Bericht an Herrn v. Steiger ausspricht.

— Harmonische Ausbildung der Kräfte. Eine Berichtigung dieser Forderung, welche u. a. auch Niemeyer aufgestellt hatte, s. Aphorism. 40. Im Umriß pädag. Vorles. (§ 62 ff.) fordert Herbart nicht mehr, daß die Vielseitigkeit des Interesses „gleichschwebend" sei. Man kann in diesem einschränkenden Attribut einen Widerspruch gegen die Idee der Vollkommenheit finden. Die Interessen sind „Quellen des Lebens", welche in reichster Zahl und ungehindert strömen sollen (Aphor. 42). Doch spricht er a. ang. O. § 131 von einem „vielseitigen, möglichst gleichschwebenden, wohl verbundenen Interesse."

12. Die metaphysischen Schwierigkeiten, welche an dem *Hervorbringen* haften, lasse ich beiseite. Wer zu erziehen versteht, vergißt sie; wer nicht darüber hinaus kann, der bedarf, *vor* der Pädagogik einer Metaphysik; und der Ausgang seiner Spekulationen wird ihm zeigen, ob Erziehung für ihn ein möglicher Gedanke sein darf oder nicht.

13. Ich blicke ins Leben: und finde sehr viele, denen die Sittlichkeit etwas Beschränkendes, sehr wenige, denen sie ein Prinzip des Lebens selbst ist. Die meisten haben einen Charakter *außer* der Güte, und einen Lebensplan nur für ihre Willkür; das Gute thun sie gelegentlich; und sie vermeiden gern das Schlechte, wenn das Bessere zum nämlichen Ziel führt. Moralische Grundsätze sind ihnen langweilig, weil daraus für sie nichts folgt, als hie und da eine Hemmung des Gedankenflusses; ja was gegen diese Hemmung anstößt, ist ihnen willkommen; der junge Wildfang hat ihre Teilnahme, wenn er mit einiger Kraft fehlt; und sie verzeihen im Grunde ihres Herzens alles, was nicht lächerlich und nicht tückisch ist. *In ihren* Rang den Zögling hineinzuführen — wenn *das* die Aufgabe der sittlichen Erziehung ist, so haben wir leichte Arbeit; wir dürfen nur dafür sorgen, daß er ungeneckt, unbeleidigt, im Gefühl seiner Kraft heranwachse; und gewisse Prinzipien von *Ehre* bekomme, die sich leicht einprägen, weil sie von der Ehre nicht als von einem mühsamen Erwerbe, sondern als von einem Besitze reden, mit dem man von der Natur begabt sei, und der nur bei gewissen Gelegenheiten nach konventionellen Formeln müsse gehütet und geltend gemacht werden. — Aber wer steht uns dafür, daß nicht *der künftige Mann* das Gute selbst *aufsuchen*, es zum Gegenstand seines Willens, zum Ziel seines Lebens, zum Richtmaß seiner Selbstkritik machen werde? Wer schützt uns gegen die Strenge, die dann auf uns herübergleiten wird? Wie wenn er uns zur Rede stellte darüber, daß wir uns unterfingen, dem Zufall vorzugreifen, der doch *vielleicht*! — bessere Gelegenheiten der innigen Geisteserhebung, und *gewiß* nicht die Einbildung, *man sei erzogen*, herbeigeführt hätte? — Man hat Beispiele der Art! Und es ist niemals sicher, sich zum Geschäftsführer eines andern aufzuwerfen, wenn man nicht Lust hat, die Sache recht zu machen. Einem Manne vollends von streng sittlichen Begriffen gegenüber,

---

12. Die *metaphysischen Schwierigkeiten* der erzieherischen Einwirkung hat Herbart besprochen in der Anmerk. zu Abs. 6 der Nachschrift zu dem Aufsatze über „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung", dann in dem Aufsatze „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik" (1831), worin Fichte den Vorwurf erfährt, daß bei seinem leichten Vertrauen auf die Sittlichkeit als angeborner Eigenschaft des Menschen der Erziehung jeder Hebel aus der Hand genommen werde. Übrigens muß hier wiederholt werden, daß die Allg. Pädagogik alles thut, um sich an kein philosophisches System äußerlich binden zu müssen.

möchte wohl niemand einer so schweren Verurteilung unterliegen, als wer sich einen Einfluß über ihn anmaßte, der ihn hätte schlechter machen können.

14. Also, daß die Ideen des Rechten und Guten, in aller ihrer Schärfe und Reinheit, die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung. Und wiewohl man mich nicht vollkommen versteht, wenn ich die Ideen des Rechten und Guten kurzweg nenne, so ist doch zu unserm Heil die Sittenlehre endlich der Halbheiten entwöhnt, zu welchen sie sich, unter der Form der Genußlehre, früherhin zuweilen herabließ, — mein Hauptgedanke ist also im klaren.

III.

Individualität des Zöglings, als Inzidenzpunkt.

15. Der Erzieher strebt ins Allgemeine; der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.

16. Ohne die Seele aus allerlei Kräften zu mischen, und ohne das Gehirn aus positiv-behilflichen Organen, die dem Geiste wohl einen Teil seiner Arbeit abnehmen könnten, zu konstruieren: müssen wir die Erfahrungen, nach welchen das geistige Wesen bei solcher und andrer Einkörperung solche und andre Schwierigkeiten, und, ihnen gegenüber, relative Leichtigkeiten in seinen Funktionen antrifft, — gerade so groß sie sind, unangefochten stehen lassen.

17. So sehr wir nun aufgefordert sind, die Biegsamkeit solcher Anlagen durch Versuche zu erproben, und keineswegs durch den Respekt vor ihrer Übermacht, unsrer Trägheit das Wort zu reden: so sehen wir doch voraus, immer werde auch die reinste, gelungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besondern Menschen zeigen; ja wir fühlen sogar, die Individualität müsse hervortreten, damit nicht das bloße Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde; wir wissen endlich, wie wohl es den Menschen thue, daß für verschiedene Geschäfte Ver-

14. Die Genußlehre beschäftigt sich mit „Gütern", welchen der sittliche Mensch nachstrebe. Aber „wenn etwas insofern ein Gut ist, wiefern es begehrt und angestrebt wird: so liegt der letzte Grund seiner Vorzüglichkeit eben in diesem Begehren und Anstreben selbst. Aber die Güte dieses Begehrens, sein Vorzug vor jedem schlechten Begehren, sollte ihm von diesem Gute kommen? So drehen wir uns im Kreise; alles bleibt unbestimmt; und die praktische Philosophie gewinnt keinen Anfang noch Inhalt." Herbart, Allg. Prakt. Philos. Einleit. Das „Rechte" und „Gute" können insoferne keine Zielpunkte der Ethik nach Herbartscher Auffassung sein.

schiedene sich bereiten und bestimmen. Auch offenbart sich mitten unter den Bemühungen des Erziehers immer mehr das Eigne des jungen Menschen; glücklich genug, wenn es denselben nur nicht gerade entgegenstrebt, oder auch mit schiefer Richtung dergestalt darauf trifft, daß irgend etwas Drittes, was weder dem Zögling, noch dem Erzieher recht ist, daraus entspringt! Das letztre begegnet fast immer denen, welche überhaupt nicht mit Menschen umzugehen, daher auch im Knaben den schon vorhandenen Menschen nicht zu nehmen wissen. —

18. Aus dem allen geht für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung hervor, die ebenso wichtig, als schwer ist zu beobachten; diese nämlich: die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen. Dazu wird vorzüglich erfordert, daß der Erzieher seine eignen Zufälligkeiten wohl unterscheide; und genau aufmerke auf die Fälle, wo er anders wünscht, der Zögling anders handelt, und kein wesentlicher Vorzug auf einer oder der andern Seite ist. Hier muß sogleich der eigne Wunsch weichen; es muß womöglich sogar die Äußerung desselben unterdrückt werden. Mögen unverständige Eltern nach ihrem Geschmack ihre Söhne und Töchter zustutzen, mögen sie auf das ungehobelte Holz allerlei Firniß auftragen, — der in den Jahren der Selbständigkeit gewaltsam wieder abgerissen wird, freilich nicht ohne Schmerz und Schaden: — der wahre Erzieher, wenn er nicht wehren kann, wird wenigstens nicht teil nehmen; ihn beschäftigt sein eigner Bau, zu welchem er in Kinderseelen immer weiten, leeren Raum findet. Er wird sich hüten, Geschäfte, die keinen Dank verdienen können, zu übernehmen; er läßt gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein; er sucht für sich eine Ehre darin, daß man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke.

IV.

Über das Bedürfnis, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen.

19. Aus einem Punkte konnten wir unsre pädagogische Absicht uns nicht entwickeln, ohne den mannigfaltigen Aufforderungen, die in der Sache liegen, das Auge zu verschließen: in einen Punkt zurückführen müssen wir denn wenigstens, was Zweck eines einzigen Plans sein soll. Denn wo sollte sonst unsre Arbeit anfangen? wo enden? wohin sich retten vor den in jedem Augenblick andringenden Forderungen der vielgespaltenen Rücksichten? Kann man mit Nachdenken erzogen haben, ohne vom tiefen Bedürfnis der Einheit des Zwecks jeden Tag ergriffen worden zu sein? Kann man zu erziehen gedenken,

ohne zu erschrecken vor der Masse der vielfachen Sorgen und Aufgaben, die da bevorstehen?

20. Die Individualität, ist sie mit Vielseitigkeit verträglich? Kann man jene schonen, indem man diese ausbildet? Das Individuum ist höckerig; die Vielseitigkeit ist eben, glatt, rund, denn sie sollte nach unserer Forderung gleichschwebend gebildet werden. Die Individualität ist bestimmt und begrenzt; das vielgestaltete Interesse strebt hinaus in alle Weiten; es muß sich hingeben, wo jene unbewegt bleiben oder zurückstoßen würde; es muß wechselnd umhergehen, während jene in sich ruhig liegt, um ein andermal heftig hervorzuspringen.

21. Wie steht die Individualität zum Charakter? Mit ihm scheint sie zusammenzufallen — oder ihn gerade auszuschließen. Denn am Charakter kennt man den Menschen; aber am sittlichen Charakter sollte man ihn kennen. Das minder sittliche Individuum nun ist nicht an der Sittlichkeit, hingegen an vielen andern individuellen Zügen kenntlich, und diese eben werden, so scheint es, seinen Charakter ausmachen.

22. Ja die allerschlimmste Schwierigkeit liegt zwischen den beiden Hauptpartieen des pädagogischen Zwecks selbst. Wie wird doch die Vielseitigkeit sich's gefallen lassen, in die engen Schranken der Sittlichkeit einzukriechen: und wie wird die ernste Einfachheit der sittlichen Demut es aushalten, in die bunten Farben eines mannigfaltigen Interesse gekleidet zu werden?

23. Sollte es der Pädagogik je einfallen, sich zu beklagen, sie werde im ganzen mit ziemlicher Mittelmäßigkeit durchdacht und betrieben: so mag sie sich nur an diejenigen halten, welche uns durch ihre Entwickelung der Bestimmung des Menschen so wenig Hilfe geleistet haben, um uns aus der leidigen Mitte zwischen jenen Rücksichten, die, wie es scheint, mit einander werden akkordieren müssen, herauszuwinden. Denn über dem Hinaufschauen zu der Hoheit unsrer Bestimmung wird gewöhnlich die Individualität und das irdisch-vielfache Interesse vergessen, — bis es bald darauf jene vergessen macht; — und indem man die Sittlichkeit in den Glauben an transcendentale Kräfte einwiegt, stehen die wirklichen Kräfte und Mittel den Ungläubigen zu Gebote, die die Welt regieren. —

24. Was nun an den Vorarbeiten fehlt, auf einmal nachzuholen,

---

22. Die sittliche Demut ist der der Idee der Vollkommenheit entsprechende Zustand des Individuums. Auch im folgenden Absatz spricht Herbart aus seiner der Welt damals noch nicht bekannt gewordenen ethischen Anschauung gegen die idealistischen Systeme seiner Zeit.

24. Die Worte „der oben erwähnten zweiten Hälfte“ fehlen bei Kehrbach. Zur Sache vgl. Einl. Abs. 15 und Anm. dazu.

wäre eine Aufgabe, an die wir hier nicht denken dürfen! Möge es nur gelingen, die Fragepunkte näher ins Auge zu rücken. — Natürlich ist es unser Hauptgeschäft, die einzelnen Hauptbegriffe, nämlich Vielseitigkeit, Interesse, Charakter, Sittlichkeit, mit aller Sorgfalt zu zergliedern, da wir ja auf sie alle Bemühungen, die wir uns vorsetzen, zu richten haben. Während der Zergliederung möchten sich denn vielleicht die Verhältnisse des einen zum andern von selbst zurechtsetzen. Was aber die Individualität anlangt, so ist sie offenbar ein psychologisches Phänomen; die Betrachtung derselben müßte also der oben erwähnten zweiten Hälfte der Pädagogik anheim fallen, die auf theoretische Begriffe, wie die gegenwärtige auf praktische zu bauen haben würde.

25. Ganz können wir doch aber hier die Individualität nicht beiseite legen; wir würden sonst von ihr eine beständig störende Reminiszenz übrig behalten; wir würden gehindert sein, uns dem Durchdenken der Hauptteile des pädagogischen Zwecks mit gutem Zutrauen hinzugeben. Darum müssen einige Schritte zur Ausgleichung der Individualität mit Charakter und Vielseitigkeit hier gleich geschehen; alsdann kann man die gemachten Bestimmungen und Verknüpfungen in Gedanken zu den folgenden Büchern mit herübernehmen, und sich ferner üben, die Gegenstände der Erziehung von allen Seiten in Betracht zu ziehen, ohne eins über dem andern zu verlieren. Die eigne Übung aber können bloße Lehrsätze niemals vertreten.

V.

Individualität und Charakter.

26. Jedes Ding ist durch seine Individualität unterschieden von den andern der gleichen Art. Die unterscheidenden Merkmale nennt man oft individuelle Charaktere; und so wirft der Sprachgebrauch die beiden Worte untereinander, die wir gegenseitig zu bestimmen wünschten. Aber man fühlt sogleich, daß das Wort Charakter in einer andern, als in jener Bedeutung gebraucht werde, sobald von Charakteren im Schauspiel, oder auch von der Charakterlosigkeit der Kinder geredet wird. Bloße Individualitäten machen ein schlechtes Drama; und Kinder haben sehr kenntliche Individualitäten, ohne noch Charakter zu besitzen. Was Kindern fehlt, was dramatische Personen zeigen müssen, was überhaupt am Menschen als vernünftigem Wesen charakterfähig ist: das ist der Wille; und zwar der Wille im strengen Sinn, welcher von den Anwandlungen der Laune und des Verlangens weit verschieden ist, — denn diese sind nicht entschlossen, der Wille aber ist es. Die Art der Entschlossenheit ist der Charakter.

27. Wollen, sich entschließen, dies geht im Bewußtsein vor. Die Individualität aber ist unbewußt. Sie ist die dunkle Wurzel, aus welcher unsre psychologische Ahndung dasjenige glaubt hervorsprießen zu sehen, was immer nach den Umständen anders und anders im Menschen hervortritt. Der Psycholog schreibt ihr am Ende auch den Charakter selbst zu, während der transcendentale Freiheitslehrer, der nur Augen hat für die Äußerungen des schon gebildeten Charakters, das Intelligible vom Naturwesen durch eine unendliche Kluft scheidet.

28. Der Charakter äußert sich nämlich gegen die Individualität fast unvermeidlich durch Kampf. Denn er ist einfach und beharrlich; sie aber sendet aus ihrer Tiefe immer andre und neue Einfälle und Begehrungen hervor; ja wenn auch ihre Aktivität besiegt ist, so schwächt sie noch die Vollziehung der Entschlüsse durch ihre mannigfaltige Passivität und Reizbarkeit.

29. Den Kampf kennen nicht bloß die sittlichen Charaktere, es kennt ihn jeder Charakter. Denn jeder sucht Konsequenz in seiner Art. Siegend über die bessern Erscheinungen der Individualität, vollendet sich der Ehrgeizige, der Egoist; im Sieg über sich selbst vollendet sich der Held des Lasters wie der Held der Tugend. Im komischen Gegensatz stehen daneben die Schwächlinge, die, um auch eine Theorie und eine Konsequenz zu haben, ihrer Theorie den Grundsatz geben: nicht zu kämpfen, sondern sich gehen zu lassen. — Freilich ist es ein lästiger, wunderlicher Kampf aus dem Hellen ins Dunkle, aus dem Bewußtsein ins Unbewußte. Es ist wenigstens besser, ihn besonnen, als hartnäckig zu führen.

VI.

Individualität und Vielseitigkeit.

30. Hatten wir vorher zu scheiden, was in einander zu fallen schien: so haben wir hier zu schlichten, was sich aufheben will. —

31. Der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit allgegenwärtiger Empfindung paßt er zu Männern, Mädchen, Kindern, Frauen; er ist, wie ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und in London, in Paris und in Sparta. Aristophanes und Plato sind seine Freunde, aber keiner von beiden besitzt ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzerrte, und übt sich in jedem. Neu ist ihm

27. Der transcendentale Freiheitslehrer ist Fichte. S. darüber Herbarts Schrift „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik" (abgedruckt im 2. Bd. unter Nr. XI).

nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurteil, Ekel und Schlaffheit berühren ihn nie. — Erweckt den Alcibiades, führt ihn umher durch Europa, ihr werdet den Vielseitigen sehen. — In diesem einen Menschen, dem einzigen, soviel wir wissen, war die Individualität vielseitig.

32. In diesem Sinne vielseitig ist der charaktervolle Mensch nicht; weil er nicht will. Er will nicht der Kanal sein für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum, worauf die Früchte aller Launen wachsen. Er verschmäht es, der Mittelpunkt der Widersprüche zu sein; Indifferenz und Streit sind ihm eins so verhaßt als das andre. Er hält an Innigkeit und Ernst.

33. Des Alcibiades Vielseitigkeit also mag sich einmal oder vielmal zur Individualität schicken, dem Erzieher, der sich der Charakterbildung nicht entschlagen kann, ist das ganz gleichgiltig. Tiefer unten wird sich der Begriff der Vielseitigkeit, als Eigenschaft der Person, ohnedas in Begriffe auflösen, die zu jenem Gemälde nicht recht passen möchten.

34. Aber der Individualität, die zuweilen vornehm thut, und Ansprüche macht bloß darum, weil sie Individualität ist, — dieser stellen wir das Bild der Vielseitigkeit entgegen, mit deren Ansprüchen sie die ihrigen vergleichen mag.

35. Wir geben also zu, daß die Individualität mit Vielseitigkeit im Streit sein könne; wir besinnen uns recht wohl, ihr selbst im Namen der letztern den Krieg erklärt zu haben, wenn sie gleichschwebend vielseitiges Interesse nicht gestatten wolle. Indem wir aber auf Vielgeschäftigkeit sogleich Verzicht gethan haben, bleibt der Individualität großer Raum übrig, sich geschäftig zu erweisen, — sich den Beruf zu wählen, — und überdem tausend kleinen Gewohnheiten und Bequemlichkeiten nachzuhängen, welche, solange sie nicht mehr gelten wollen als sie sind, auch der Empfänglichkeit und Mobilität des Gemüts wenig schaden werden. Daß der Erzieher nicht Forderungen machen solle, um welche sich die Zwecke der Erziehung nicht bekümmern, dies war es, was zuvor festgesetzt wurde.

36. Es giebt viele Individualitäten; die Idee der Vielseitigkeit ist nur eine; jene sind sämtlich in ihr enthalten, wie der Teil im Ganzen. Und der Teil kann am Ganzen gemessen, — er kann auch zum Ganzen erweitert werden. Das soll hier durch die Erziehung geschehen.

37. Nur denke man sich diese Erweiterung nicht so, wie wenn dem vorhandenen Teile andre Teile allmählich angesetzt würden. Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert

33. Tiefer unten s. 2. Buch, 1. Kap., Abs. 5 f.

und vergrößert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, ohne den Umriß, die Proportion, die Gestalt, — zu ändern. Allein diese Arbeit, mit dem Individuum vorgenommen, ändert immer den Umriß desselben; wie wenn an einem unregelmäßig eckigen Körper aus einem gewissen Mittelpunkte allmählich eine Kugel hervorwüchse, die jedoch nie im stande wäre, die äußersten Hervorragungen ganz zu umziehen. Die Hervorragungen, -- das Starke der Individualität, — mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben; und durch sie mag der ganze Umriß diese oder jene Gestalt bekommen; es wird nicht schwer sein, mit einer jeden, nachdem der Geschmack gebildet worden, eine gewisse eigentümliche Schicklichkeit zu verbinden. Aber der solide Inhalt des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse bestimmt den Vorrat an unmittelbarem geistigen Leben; das, weil es nicht an einem Faden hängt, auch nicht durch ein Schicksal zum Fallen gebracht, sondern durch Umstände nur gewendet werden kann. Und da nach den Umständen selbst der sittliche Lebensplan sich richtet, so giebt vielseitige Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte. Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten.

38. So haben wir vereinigt, was sich bis jetzt in den Elementen des pädagogischen Zwecks vereinigen läßt.

VII.

Vorblick auf die Maßregeln der eigentlichen Erziehung.

39. Das Interesse geht aus von interessanten Gegenständen und Beschäftigungen. Durch den Reichtum derselben entsteht das vielseitige Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubringen, ist die Sache des Unterrichts, welcher die Vorarbeit, die von Erfahrung und Umgang herrührt, fortsetzt und ergänzt.

40. Damit der Charakter die sittliche Richtung nehme, muß die Individualität wie in einem flüssigen Elemente, das nach den Umständen ihr widersteht oder sie begünstigt, meistens aber ihr nur kaum fühlbar ist, eingetaucht erhalten werden. Dies Element ist die Zucht, welche hauptsächlich der Willkür, zum Teil auch der Einsicht sich wirksam beweist.

41. Von der Zucht ist schon oben bei Gelegenheit der Regierung, vom Unterricht in der Einleitung manches gesagt worden. Sollte daraus noch nicht hinreichend hervorgehen, warum dem Unterricht die erste,

41. S. die einleitende Bemerkung zum zweiten Buch.

der Zucht die zweite Stelle im geordneten Durchdenken der Erziehungsmaßregeln gebühre: so könnte dies hier nur von neuem die Bitte veranlassen, auf das Verhältnis zwischen dem vielseitigen Interesse und dem sittlichen Charakter im Verfolg der Abhandlung genau zu achten. Hat die Sittlichkeit keine Wurzeln in der Vielseitigkeit: dann freilich kann man füglich die Zucht unabhängig vom Unterricht betrachten; dann muß der Erzieher unmittelbar das Individuum so reizen und drängen, daß sich das Gute mit Kraft hebe, das Schlimme sich senke und biege. Die Erzieher mögen sich fragen, ob eine so künstliche und so nachdrückliche — bloße Zucht bisher als möglich erkannt ist? Wo nicht: so haben sie alle Ursache zu vermuten, man werde erst die Individualität durch das erweiterte Interesse verändern, und einer allgemeinen Form annähern müssen, ehe man daran denken dürfe, sie für die allgemeingültigen Sittengesetze geschmeidig zu finden; und man werde das, was sich übernehmen lasse, bei früher verwahrlosten Subjekten, außer der Rücksicht auf die vorhandene Individualität hauptsächlich nach ihrer Empfänglichkeit und Gelegenheit für die Aufnahme eines neuen und bessern Gedankenkreises abzumessen haben; so daß, wo diese Schätzung ein widriges Resultat geben sollte, weniger eine eigentliche Erziehung, als vielmehr eine wachsame und beständige Regierung erforderlich sei, die irgend einmal dem Staat oder andern wirksamen äußerlichen Verhältnissen müsse übertragen werden.

Zweites Buch.

Vielseitigkeit des Interesse.

Erstes Kapitel.

Begriff der Vielseitigkeit.

1. Dem Worte Vielseitigkeit hat vielleicht der Sprachgebrauch noch kein hinreichend scharfes Gepräge gegeben; und so könnte leicht der Verdacht entstehen, als verstecke sich dahinter ein schwankender Be-

1. Das zweite Buch enthält die Didaktik. Über das Verhältnis zum 3. Buch s. die einleitende Bemerkung zum letztern gegen Ende. Zu vgl. über das vielseitige Interesse die unter VIII. im 2. Bande abgedruckten „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz". Der Erzieher findet im Zögling eine zu entwickelnde Kraft vor; er hätte also die Intension, die Extension und die Konzentration derselben ins Auge zu fassen. Aber „die Intension der Kraft ist großenteils Naturgabe; die Konzentration auf einen Hauptgegenstand ist erst im späteren Alter [illegible]mäßig, und es bleibt also übrig die Exten-



griff, der, wenn er gehörig bestimmt würde, wohl auch ein andres Zeichen finden möchte.

2. Jemand meinte den Ausdruck zu verbessern, wenn er Allseitigkeit vorschlüge. In der That, wie viele Seiten hat die Vielseitigkeit? Ist sie ein Ganzes, — und so wurde sie vorhin, im Gegensatz mit der Individualität, angesehen, — so werden alle Teile zum Ganzen gehören; und man wird nicht von einer bloßen Menge der Teile reden müssen, gleich als stünde man in Verwunderung über die große Menge befangen!

3. Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit vollständig aufzuzählen. Wenn aber die Teilungsglieder nicht geradezu als ausfüllend einen Hauptbegriff, und um ihn auszufüllen, hervortreten; wenn wir darauf rechnen, dieselben nicht beisammen, sondern einzeln und in allerlei Kombinationen zerstreut im Gemüte zu finden; — endlich, weil wir ursprünglich das mannigfaltige Wollen nur als Reichtum des innern Lebens ohne bestimmte Zahl in den pädagogischen Zweck aufgenommen haben (Buch 1, Kap. 2, II.): so ist die Vielseitigkeit gerade dadurch der bezeichnendste Ausdruck, daß er uns warnt, irgend eins von dem Vielen so, als ob zu ihm das übrige notwendig hinzugedacht werden müßte, dem ganzen Aggregate beizuzählen.

4. Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesse ebenso bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen: so sollen sie doch sämtlich von einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen, wie verschiedne Flächen eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen einem Bewußtsein zugehören: diese Einheit dürfen wir nie verlieren.

5. Es ist leicht zu sehen, daß wir hier das Subjektive vom

---

sion oder Ausbreitung der Kraft auf eine unbestimmte Menge von Gegenständen, — je mehr desto besser!" Nun „darf aber die Ausbreitung der Kraft in eine Mannigfaltigkeit von Strebungen nicht eine ebenso große Vielheit von Begierden und Forderungen erzeugen; denn der Tugendhafte darf gar kein Äußeres unbedingt begehren." Daher zielt die Erziehung auf „Vielseitigkeit des Interesse" ab, die sie durch eine Mannigfaltigkeit von Gegenständen anregt, die dem Zögling entgegengebracht werden. Dies geschieht durch den Unterricht. Aus diesem Grunde steht bei Herbart die Didaktik „vor den übrigen Lehren vom Benehmen des Erziehers gegen den Zögling". („Über meinen Streit mit der Modephilosophie u. s. w." S. 70.)

2. Allseitigkeit verbietet das „gesellschaftliche Prinzip" der Arbeitsteilung. Aphorism. 68 f. Vgl. oben 1. Buch, 2. Kap., Abs. 9.

5. „Flattersinn" ist Mangel an Persönlichkeit. Vielseitigkeit aber soll Eigenschaft der Person sein; durch sie soll der Mensch recht eigentlich zum Bewußtsein seines inneren Selbst kommen, indem er alle Zufälligkeiten als zufällig anerkennt. Aphorism. 50.

Objektiven der Vielseitigkeit unterschieden haben. Da wir zunächst den bloßen, formalen Begriff derselben entwickeln wollen, ohne Rücksicht auf die Materialien der vielseitigen Bildung: so haben wir im Objektiven noch weiter nichts zu unterscheiden. Hingegen das Subjektive giebt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den Flattersinn stürzen? — Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein andrer; wenigstens anders gefärbt, denn er für sich ist eigentlich gar nichts. Er, der sich den Eindrücken und Phantasieen wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen; die vielen Seiten sind nicht da, denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten.

6. Jetzt ist die Entwickelung vorbereitet.

I.

Vertiefung und Besinnung.

7. Wer jemals sich irgend einem Gegenstande menschlicher Kunst mit Liebe hingab: der weiß auch, was Vertiefung heißt. Denn welches Geschäft und welche Art des Wissens ist so schlecht, welcher Gewinn auf dem Wege der Bildung läßt sich so ganz ohne Verweilung erhaschen, daß man nicht nötig hätte, eine Zeitlang von allem andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken! — Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört, wie die Richter des Geschmacks für jedes Kunstwerk eine eigne Stimmung des Betrachtenden fordern, — so gehört allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuversetzen.

8. Das Individuum faßt richtig, was ihm gemäß ist; aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser verfälscht es durch seine habituelle Stimmung jeden andern Eindruck. Das soll der Vielseitige nicht. Ihm sind viele Vertiefungen angemutet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz geben. Denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein, — das Gemüt soll nach vielen Seiten deutlich auseinander treten.

9. Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne?

10. Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins; auf der Sammlung, auf der Besinnung. Die Vertiefungen schließen

10. Durch die Vertiefung in einen Gegenstand tritt der Geist aus sich heraus; die Vertiefung giebt darum nicht unmittelbaren geistigen Ertrag: jede derselben schließt in sich ab. Erst die Verinnerlichung durch die Besinnung faßt ihr Ergebnis im Geiste zusammen. Näheres s. Aphor. 50 f. Vertiefungen ohne Wechsel mit Besinnung erzeugen ungesunde Spannung (Allg. Päd. II, 4. 22).

einander, — sie schließen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müßten. Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muß also aufeinander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! — Wie viele zahllose Übergänge dieser Art wird das Gemüt machen müssen, ehe die Person, im Besitz einer reichen Besinnung, und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung, sich vielseitig nennen darf!

11. Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. Nimmermehr eine reine Besinnung — folglich keine wahre Vielseitigkeit — wofern sie etwas Widersprechendes zusammenbringen. Sie kommen alsdann entweder gar nicht zusammen, sie bleiben nebeneinander liegen, — und der Mensch ist zerstreut: oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüt durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann.

12. Auch wenn sie nichts Widersprechendes enthalten (dergleichen doch die modische Kultur nicht wenig bereitet,) ist noch ein großer Unterschied, wie, und wie genau sie einander durchdringen. Je vollkommner sie eins werden: desto mehr gewinnt die Person. Bei schwacher Durchdringung wird der Vielseitige das, was man zuweilen mit einer üblen Nebenbedeutung einen Gelehrten nennt; sowie aus einer einzelnen Art von Vertiefung, bei schlecht besorgter Besinnung, der launenhafte Virtuose hervorgeht.

13. Uns ist nicht gestattet, im Namen der Vielseitigkeit mehr als die Notwendigkeit der Besinnung überhaupt zu entwickeln. Wie sie aus solchen und andern Vertiefungen sich jedesmal zusammensetzen werde: dies vorher zu wissen, wäre Sache der Psychologie: es vorzuempfinden, ist das Wesentliche des pädagogischen Taktes, des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst.

14. Nur soviel dürfen wir hierbei bemerken: daß zwischen den Extremen konzentrierter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins liegen, welche, wie man will, als partielle Vertiefungen von einer Seite, als partielle Besinnungen von einer andern angesehen werden können. Da nun vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist, da man sich statt der höchstumfassenden mit irgend einer — vielleicht reichen, doch immer nur noch partiellen Besinnung wird begnügen müssen: so würde gefragt werden können, welchen Umriß man ihr geben, welchen Teil man aus dem Ganzen vorzugsweise herausheben solle, — wenn hier nicht sogleich die Antwort bereit läge: es ist die Individualität und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft; und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangs-

punkte der fortschreitenden Bildung festsetzt, die man zwar nicht ängstlich respektieren, aber auch nicht so sehr vernachlässigen soll, daß die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in eins zusammenfließen könnten. Der Unterricht knüpfe gern an das Nächste an. Aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite Räume und Zeiten von uns getrennt liegt. Die Gedanken reisen schnell, und der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe, oder durch viele Modifikationen der Sinnesart getrennt ist.

II.

Klarheit. Association.
System. Methode.

15. Das Gemüt ist stets in Bewegung. Zuweilen ist die Bewegung sehr rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen zugleich gegenwärtiger Vorstellungen ändert sich eine Zeitlang vielleicht nur wenig; das übrige beharrt; in Rücksicht seiner ist das Gemüt in Ruhe. Die Art des Fortschritts selbst ist vom Geheimnis bedeckt. — Gleichwohl werden uns diese Vorbetrachtungen einen Teilungsgrund verschaffen, dessen wir häufig bedürfen, um die allgemeinen Begriffe in die Sphäre der Anwendbarkeit herabzuziehen.

16. Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen ineinander, und in die Besinnung übergehen; die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich, ist ruhend.

17. Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt, — oder, durch die Sorge des Erziehers entmischt, mehrern und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird.

18. Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern associiert die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung, und verschmäht nichts als das

---

15. ff. Vgl. Aphorism. 54 gegen Ende. Eine kombinatorische Konstruktion der in diesem Abschnitt entwickelten Begriffe mit den Zuständen des Interesses (Leichtigkeit, Lust, Bedürfnis) und dem Objekte desselben s. Aphorism. 75. ff., eine noch umfassendere Bearbeitung dieser Art s. unten Kap. 5, Abs. 36. ff. An der ersteren Stelle erschienen die vier Erkenntnisschritte unter folgendem Schema:

I. Vertiefung: a) Klarheit, b) Association (= Klarheit — Reichtum), vermittelt durch

[Verstand — Phantasie]

II. Besinnung: a) System, b) Methode (= Ordnung — Richtung), vermittelt durch

[Verstand — Vernunft].





Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles ineinander fließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten.

19. Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehrern; sie sieht jedes Einzelne, als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt *System*. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis, ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

20. Der Fortschritt der Besinnung ist *Methode*. Sie durchläuft das System; produziert neue Glieder desselben, und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung. — Viele brauchen das Wort, die von der Sache nichts wissen. Das schwere Geschäft, *zur* Methode zu bilden, erließe man, im großen, wohl dem Erzieher; — wie unerläßlich es sei, das *eigne pädagogische* Denken methodisch zu beherrschen, — wenn das die gegenwärtige Schrift nicht fühlbar macht, so gewinnt sie nichts über den Leser. —

21. Trübe Massen häuft im Gemüt des Kindes ununterbrochen die Erfahrung. Vieles davon zersetzt sie allmählich wieder, durch das Kommen und Gehen der Gegenstände; und eine wohlthätige Leichtigkeit der Association bleibt übrig für das Zersetzte. Vieles aber erwartet den Erzieher; der eine lange Arbeit besonders bei denen vorfindet, welche eine Reihe von Jahren ohne geistige Hilfe zubrachten. Die Gemütslage ist bei solchen sehr träge gegen alles, was sie reizen sollte zum Wechsel. Der Mensch sieht im Neuen immer nur das Alte, wenn jede Ähnlichkeit durch Reminiszenz die ganze, — die *gleiche* Masse wieder hervorschiebt.

22. Mangelhafte Association findet sich gewöhnlich in den Kenntnissen, die auf Schulen erlernt werden. Denn entweder war nicht Kraft genug in dem Erlernten, um bis zur Phantasie vorzudringen; oder das Lernen hemmte gar den Umlauf der täglichen Phantasien, und der Geist erstarrte in allen Teilen. —

23. System fordert niemand von der Erfahrung; billig auch nicht von solchen Wissenschaften, die bisher mehr irgend einen *Plan*, als ihr System selbst hatten. Aber der Vortrag einer Wissenschaft sei systematisch richtig; der Zuhörer gewinnt dennoch zunächst nur eine *Reihe*, die er lange im Associieren herumwälzen muß, ehe die vereinigende Besinnung ihm den Vortrag der *auserwählten* Reihe fühlbar macht.

24. Wie viel weniger wird das vorgetragene System auf richtige

24. *Methode* (μέθοδος) schien Herbart die zutreffende Bezeichnung für den Vorgang der „fortschreiteuden Besinnung". Das Wort ist Veranlassung vieler Mißverständnisse gewesen. Diejenigen indessen, welche den „Reizen statt

Anwendung hoffen können! Methode ist für die meisten ein gelehrter Name; ihr Denken schwebt unsichtbar zwischen Abstraktion und Determination, es folgt dem Reize anstatt den Beziehungen; sie associieren Ähnlichkeiten, und reimen Dinge auf Begriffe, wie in Knittelversen.

Zweites Kapitel.

Begriff des Interesse.

1. Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, — damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um in eilenden Übergängen sich umherschwingend vieles an vielen Orten zu vollenden (wir messen hier mit dem Ganzen der menschlichen Thätigkeit, neben welchem auch die Thätigsten verschwinden): so müssen wir den unordentlichen Verweilungen wehren, die bald hier bald dort etwas schaffen möchten, aber, anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden, und durch Zerstreuung die Persönlichkeit verdunkeln.

2. Es entstand uns also der Begriff des Interesse, indem wir gleichsam etwas abbrachen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keineswegs ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äußerungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene, oder das Versagte? Es ist die Th a t; und, was unmittelbar dazu treibt, die B e g e h r u n g. So muß Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, a l l e n Regungen den Ausgang in äußere Thätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehrern Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben werden, muß es sich zeigen, welche von der Art seien, daß ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Äußerung gebühre.

I.

Interesse und Begehrung.

3. Das Interesse, welches, mit der Begehrung, dem Wollen, und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich, der G l e i c h g ü l t i g k e i t ent-

den Beziehungen folgen“ und „Dinge auf Begriffe reimen“, sind nicht die Erzieher, sondern die modernen „Spinozisten“. Als Probe solchen Verfahrens mögen gelten Schellings Herleitung des Lichtes aus der Negation der Zeit durch das, was Schelling die copula nennt, und die entsprechende Herleitung der Schwere aus der Negation des Raumes. Abstraktion und Determination sind die aufsteigende und die absteigende Linie bei der logischen Begriffsbildung.

gegen steht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es *nicht* über seinen Gegenstand *disponiert*, sondern an ihm *hängt*. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klar machen, der nicht übersehen werden darf. Der *Gegenstand* nämlich des Interesse kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich *begehrt* wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas *Künftigem*, das sie nicht schon besitzt: hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen, und haftet noch an dem angeschauten *Gegenwärtigen*. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt, und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht. Hieran hängt unmittelbar das Folgende.

II.

Merken. Erwarten.
Fordern. Handeln.

4. Die erste Kausalität, welche eine Vorstellung, die vor andern hervorragt, über sie ausübt, ist, daß sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben *Vertiefung* nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüts durch das Wort *merken* bezeichnen.

5. Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Kausalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen läßt, besteht darin, daß das Gemerkte eine andere verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloß innerlich beschäftigt, und läßt sich dies Aufregen vollziehen; so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die angeregte neue Vorstellung nicht gleich hervortreten; und dies ist (um nicht von den dunkeln Strebungen der Forschung und Ahndung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein äußeres *Wirkliches* ausging, und wo sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, *als ob* das Wirkliche so oder so fortschritte, sich so oder so verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen: *schwebt das Interesse in Erwartung*.

6. Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was die Erwartung erregte. Jenes was e… …leicht erscheinen könnte, ist *künftig*; dieses … …e sich ereignen oder

4. S. Aphoris… …orlesf. § 73.

sich herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Veränderte aber der Gemütszustand sich so, daß der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung; und diese würde sich durch Fordern ihres Gegenstandes ankündigen.

7. Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor. — —

8. Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in vielerlei Begehrungen; und, wollte man auch die Vielseitigkeit des Begehrens dadurch verbessern, daß man die Vertiefungen in Besinnung auflöste, so erhielte man wenigstens ein System des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mäßigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschließungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet, ohne durch Ansprüche seine Pläne zu kreuzen.

9. Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist: so giebt es doch auch eine Art von Thätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse.

Drittes Kapitel.

Gegenstände des vielseitigen Interesse.

1. Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode.

2. Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen? — Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen, und so viel

¨ dieses Kapitel knüpft wieder an Kap. 4, Abs. 25 ff.

gegen steht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Willen übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klar machen, der nicht übersehen werden darf. Der Gegenstand nämlich des Interesse kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich begehrt wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt: hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen, und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt, und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität geltend macht. Hieran hängt unmittelbar das Folgende.

II.

Merken. Erwarten. Fordern. Handeln.

4. Die erste Kausalität, welche eine Vorstellung, die vor andern hervorragt, über sie ausübt, ist, daß sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben Vertiefung nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüts durch das Wort merken bezeichnen.

5. Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Kausalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen läßt, besteht darin, daß das Gemerkte eine andere verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloß innerlich beschäftigt, und läßt sich dies Aufregen vollziehen; so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die angeregte neue Vorstellung nicht gleich hervortreten; und dies ist (um nicht von den dunkeln Strebungen der Forschung und Ahndung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein äußeres Wirkliches ausging, und wo sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, als ob das Wirkliche so oder so fortschritte, sich so oder so verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen: schwebt das Interesse in Erwartung.

6. Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was die Erwartung erregte. Jenes, was erst noch vielleicht erscheinen könnte, ist künftig; dieses, an oder von dem das Neue sich ereignen oder

4. S. Aphorism. 67; 109 — und Umriß pädag. Vorles. § 73.

sich herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Veränderte aber der Gemütszustand sich so, daß der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung; und diese würde sich durchs Fordern ihres Gegenstandes ankündigen.

7. Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor. — —

8. Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in vielerlei Begehrungen; und, wollte man auch die Vielseitigkeit des Begehrens dadurch verbessern, daß man die Vertiefungen in Besinnung auflöste, so erhielte man wenigstens ein System des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mäßigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschließungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet, ohne durch Ansprüche seine Pläne zu kreuzen.

9. Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist: so giebt es doch auch eine Art von Thätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts und bereichert das Interesse.

Drittes Kapitel.

Gegenstände des vielseitigen Interesse.

1. Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode.

2. Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen? — Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen, und so viel

9. An dieses Kapitel knüpft wieder an Kap. 4, Abs. 25 ff.

Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. — Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesse tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach, und erreichen nichts als Ermüdung.

3. Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände.

I.

Erkenntnis und Teilnahme.

4. Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Teilnahme versetzt sich in andrer Empfindung.

5. Bei der Erkenntnis findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Teilnahme hingegen vervielfältigt dieselbe Empfindung.

6. Die Gegenstände der Erkenntnis pflegen zu ruhen, und das Gemüt geht von einem zum andern. Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein; und das nachempfindende Gemüt begleitet ihren Gang.

7. Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntnis umfaßt Natur und Menschheit. Nur einige Äußerungen der Menschheit gehören der Teilnahme.

8. Kann das Wissen je enden? — es ist immer beim Anfang. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Mann wie dem Knaben.

9. Kann die Teilnahme je zu lebhaft werden? Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden; — aber ohne Vernunft — ohne theoretische Bildung verfällt auch eine schwache Teilnahme von Thorheit auf Thorheit.

II.

Glieder der Erkenntnis und der Teilnahme.

10. Hier tritt das Viele auseinander, was zur Vielseitigkeit gehört. Weil es nur Vielseitigkeit sein soll: bemühen wir uns nicht

5. Die Teilnahme führt ins ethische Gebiet, darf aber mit keiner der Herbartschen ethischen Ideen gleichgesetzt werden. „Dieselbe Empfindung, die ein andrer schon hatte, unwillkürlich nachahmen, heißt dieselbe Empfindung noch einmal haben. Ein solcher einfacher Zustand nun ist kein Verhältnis; daher fehlt die Bedingung des Beifalls" (Allg. Prakt. Philos. I, 31). Aber die Teilnahme giebt allen Stoff für das ethische Verhältnis. Vgl. Aphorism. 208; Allg. Pädag. III, 6, 19.

10. Das Interesse zerfällt danach (s. Abs. 17; Umriß pädag. Vorles. § 86) in ein empirisches, spekulatives, ästhetisches (Erkenntnis) und in ein sympathetisches, gesellschaftliches, religiöses (Teilnahme).

um Teilungsgründe; bloß um reinen Gegensatz der Glieder. Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann.

Erkenntnis	Teilnahme
des Mannigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmäßigkeit,	Gesellschaft,
seiner ästhetischen Verhältnisse.	und dem Verhältnis beider zum höchsten Wesen.

1. Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Erkenntnis.

11. Wie reich und groß die Natur auch sei: solange der Geist sie nimmt, wie sie sich giebt, wird er bloß mehr und mehr voll von dem Wirklichen; und die Vielheit in ihm ist bloß die der Erscheinungen, sowie die Einheit in ihm bloß die ihrer Ähnlichkeit und Zusammenstellung. Sein Interesse hängt an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge.

12. Aber in dem Gesetzmäßigen wird Notwendigkeit erkannt, oder doch vorausgesetzt; die Unmöglichkeit des Gegenteils also ist gefunden oder angenommen; das Gegebene ist zerfället in Materie und Form, und die Form zum Versuch umgeformt: nur so konnte der Zusammenhang als gegeben und dann weiter als notwendig hervortreten. Das Interesse hängt an Begriffen, an ihren Gegensätzen und Verschlingungen, an ihrer Weise, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen.

13. Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung giebt der Geschmack. Sein Urteil folgt allenthalben, — leise oder laut — nach jedem vollendeten Vorstellen, wenn dasselbe nicht sogleich im Wechsel verschwand. Es liegt nicht im bloßen Wahrnehmen; Beifall, Mißfallen, dies ist ein Anspruch über, — nicht ein Versinken in den Gegenstand. Das Interesse hängt am Bilde, nicht am Sein; an den Verhältnissen, nicht an der Menge und Masse.

2. Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Teilnahme.

14. Nimmt die Teilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemütern findet, folgt sie dem Laufe derselben, läßt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Kollisionen, Widersprüche: so ist sie bloß sympathetisch. So würde die Teilnahme des Dichters sein, wäre er nicht, als Künstler, seines Stoffes Schöpfer und Herr.

15. Aber sie kann auch die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen

---

11. Eine wichtige Ergänzung zu Abs. 11—16 über die Einseitigkeiten der einzelnen Glieder von Erkenntnis und Teilnahme findet sich im Umriß pädag. Vorles. § 86.

suchen, und sich für Wohlsein im Ganzen interessieren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen verteilt. — Das ist die Teilnahme für die Gesellschaft. Sie disponiert über das Einzelne, um sich ans Allgemeine zu hängen; sie verlangt Tausch und Aufopferung, widerstrebt den wirklichen Regungen, und denkt mögliche bessere an deren Stelle. So der Politiker.

16. Endlich kann sie aus der bloßen Sympathie übergehen in Furcht und Hoffnung für jene Regungen, indem sie die Lage der Menschen gegen die Umstände betrachtet. Diese Besorgnis, gegen welche alle Klugheit und Thätigkeit am Ende schwach erscheint, führt zum religiösen Bedürfnis, — einem moralischen, wie einem eudämonistischen Bedürfnis. Der Glaube quillt aus dem Bedürfnis. —

17. Will man sich hüten vor Übertreibung und peinlicher Durchführung: so ist uns hier eine erläuternde Parallele gestattet. Beide, Erkenntnis und Teilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andre in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Rätsel der Welt treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztre giebt Gesetze, die Spekulation erkennt Gesetze. Unterdessen hat das Gemüt sich befreit vom Druck der Masse, und, nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den Verhältnissen angezogen: die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältnis der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion.

Viertes Kapitel.

Unterricht.

1. Den Menschen der Natur überlassen, oder gar derselben zuführen und anbilden zu wollen, ist thöricht; denn was ist die Natur des Menschen? Sie war den Stoikern wie den Epikureern der gleich

Kap. 4. Warum der Unterricht vor der Zucht abgehandelt werde, ist erklärt Aphor. 15: „Die Zucht allein kann keinen Charakter bilden; dieser dringt von innen hervor, das Innere also muß man zu bestimmen wissen, um einen Charakter zu bilden.“ Die Zucht dient diesem Teil der pädagogischen Thätigkeit nur als „Gehilfin“. — Nach Aphor. 102 „machen Erfahrung, Umgang und Unterricht zusammen die Darstellung der Welt“; die der Erziehung obliegende Ergänzung von Erfahrung und Umgang geschieht durch Unterricht, der nach zwei Seiten hinaus sich erstreckt als naturwissenschaftlicher und historischer (Umriß pädag. Vorles. § 37). Letzterer muß überwiegen (ebendas. § 38).

bequeme Anhängepunkt ihres Systems. Die menschliche Anlage, welche auf die verschiedensten Zustände berechnet scheint, schwebt in solcher Allgemeinheit, daß die nähere Bestimmung, die Ausarbeitung, durchaus der Gattung überlassen bleibt. Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, daß es durch alle Schwebungen den Wellen und Winden nachgeben könne, erwartet nun den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird.

2. Wir wissen unsern Zweck. Die Natur thut manches, was uns helfen kann, und die Menschheit hat auf dem Wege, den sie schon zurücklegte, vieles gesammelt; wir haben das eine zum andern zu fügen.

I.

Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang.

3. Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung, und zur Teilnahme durch Umgang. Die Erfahrung, wiewohl unsre Lehrerin durchs ganze Leben, giebt dennoch nur ein äußerst kleines Bruchstück eines großen Ganzen; unendliche Zeiten und Räume verhüllen uns eine unendlich größere *mögliche* Erfahrung. Vielleicht minder arm ist verhältnismäßig der Umgang, denn die Empfindungen unsrer Bekannten gleichen im allgemeinen den Empfindungen aller Menschen; aber der Teilnahme ist an den feinsten Unterschieden gelegen, und Einseitigkeit der Teilnahme ist viel schlimmer als Einseitigkeit der Kenntnis. Die Mängel also, welche in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang, und in dem größern Kreise des Wissens die Erfahrung übrig lassen, sind für uns ungefähr gleich groß; und hier wie dort muß die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen sein.

4. Allein es ist nichts Kleines um das Geschäft, so wichtige Mängel zu decken; und bevor wir es dem Unterricht auftragen, mögen wir wohl zusehen, was er vermöge, was nicht! — Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreißt, und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er sich nach *seinem* Zeitmaß abwickelt, *ihr* Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt. Wie anders die Anschauung! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, teilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, — es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die *Gedanken*, die *Versuche* beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, — überall [illegible] und volles Leben, überall

Genuß der dargebotenen Fülle! Diese Fülle, und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen! — Wie vollends wird er mit dem Umgange wetteifern? der beständig zur Äußerung der eignen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bildsames Element sich ebenso empfänglich hingiebt, wie er thätig und kräftig in die Tiefen des Gemüts hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen? der nicht nur die Teilnahme mit den Gefühlen der andern bereichert, sondern auch das eigne Gefühl in andern Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt uns selbst zurückzugeben? — Wenn der letztre Vorzug der persönlichen Gegenwart eigen, beim Umgang durch Briefe hingegen schon schwächer ist: so muß er endlich sich ganz verlieren bei der bloßen Darstellung fremder Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten, wodurch doch allein der Unterricht im stande wäre, den Umgangskreis zu erweitern. —

5. In der That, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist, als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsere Vorstellungen, — Übung im Anwenden des Allgemeinen, Anschließen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen wie sie sind: — dies alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.

6. Nur schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt! — Man vergleiche das Lokal auf den Gütern eines industriösen Ökonomen, und das in dem Palaste einer Weltdame, die in der Stadt lebt! Dort wird man den Zögling allenthalben hinführen können, hier allenthalben zurückhalten müssen. — Er sei wer er sei, die Bauern, Hirten, Jäger, die Arbeiter aller Art, und ihre Knaben werden ihm in frühern Jahren der trefflichste Umgang sein; wohin sie ihn mitnehmen, wird er von ihnen lernen und gewinnen. Hingegen unter den Stadtkindern der vornehmen Familien, unter dem Stadtgesinde — wie viele Bedenklichkeiten! —

7. Das alles leidet viele nähere Bestimmungen, es leidet Ausnahmen. Aber am Ende, wenn wir uns wieder an unsern Zweck, an Vielseitigkeit des Interesse erinnern: so fällt es leicht auf, wie beschränkt die Gelegenheiten sind, die an der Scholle kleben, — wie weit der wahrhaft ausgebildete Geist darüber hinausgeht. Auch das vorteilhafteste Lokal hat so enge Grenzen, wie man sie der Bildung eines jungen Menschen, den nicht die Not einengt, zu stecken nimmermehr verantworten könnte. Hat er Muße und einen Lehrer: so dispensiert nichts den Lehrer, sich im Raume durch Beschreibungen auszudehnen, aus der Zeit das Licht der Vergangenheit zu holen, und den Begriffen das unsinnliche Reich zu eröffnen.

8. Und sollten wir uns verhehlen, wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegenwärtige, wieviel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn, — wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte?

9. Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft Langeweile; und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muß der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben! Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts. — Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu überfliegen; kann er nicht immer in angenehmen Thälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen, und belohnt durch die großen Aussichten. —

10. Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen, und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen. Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine Reihe; alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlaß kommen alle herbei, so viel ihrer durch den Faden der Association angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewußtsein. Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangten, machen sich gelten; sie ziehen an, was zu ihnen paßt, und stoßen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt, oder nicht beachtet, oder durch eine Reminiszenz abgeurteilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört! Kein Hervorheben des Hauptpunktes; — oder, thäte ja die gute Natur einen glücklichen Blick, so fehlt es doch an Mitteln, die gefundene Spur zu verfolgen. — Das wird man sehen, wenn man einen rohen Knaben von 10—15 Jahren anfängt zu unterrichten. Anfangs wird die Aufmerksamkeit durchaus nicht in einen gleichförmigen Fluß zu bringen sein. Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich immer das Gemüt unruhig umher; auf Neugier folgt Zerstreuung und bloße Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten. —

11. Ebensowenig wird man mit den Resultaten des bloßen Umgangs zufrieden sein können. Es fehlt zu viel, daß Teilnahme immer der Geist des Umgangs wäre. Menschen beschauen, beobachten, versuchen einander. Kinder schon brauchen und hindern einander in ihren Spielen. Selbst Wohlwollen und Liebe von einer Seite ist gar nicht sicher, auf der andern Seite ähnliche Empfindungen zu er=

regen. Man kann mit dem Dienst die Liebe nicht überliefern; Gefälligkeiten, ohne andre Sorgfalt ausgespendet, erzeugen Genuß, und der Genuß erzeugt Begierde nach Mehr, aber keinen Dank. Dies gilt vom Umgange der Kinder unter einander, und der Kinder mit Erwachsenen. Der Erzieher, der sich Liebe zu erwerben sucht, wird es selbst erfahren. Es muß zu den Gefälligkeiten etwas hinzukommen, was die Ansicht derselben bestimmt; das Gefühl muß sich darstellen, so daß es das eigne Gefühl des Kindes einstimmend aufregt. Dies Darstellen fällt in die Sphäre des Unterrichts; ja sogar die bestimmten Lehrstunden, in welche freilich niemand die Darstellung des eignen Gefühls regelmäßig einzwängen wird, sind dennoch als Vorarbeit, zur Prädisposition, unbeschreiblich wichtig, und haben für die Teilnahme gar nicht minder als für die Erkenntnis zu sorgen.

12. Das ganze Leben, die ganze Menschenbeobachtung bestätigt es, daß jeder sich aus seiner Erfahrung und seinem Umgange macht, was ihm gemäß ist, daß er hier die Begriffe und Gefühle ausarbeitet, die er mitbrachte. Es giebt leichtsinnige Greise, es giebt unkluge Weltleute; es giebt auf der andern Seite vorsichtige Jünglinge und Knaben. Ich habe beides gesehen. Und alle meine Zeitgenossen müssen gesehen haben, wie wenig die größten Weltbegebenheiten über vorgefaßte Begriffe vermögen. Die auffallendsten Erfahrungen liegen uns gemeinschaftlich vor, der Umgang verbindet alle Nationen; aber die Verschiedenheit der Meinungen und die Disharmonie der Gefühle war schwerlich jemals größer als jetzt.

13. Also: der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiß der Unterricht. Man denke an die Gewalt jeder Religionslehre! Man denke an die Herrschaft, welche ein philosophischer Vortrag über einen aufmerksamen Zuhörer so leicht, ja fast unversehens erlangt! Man nehme die furchtbare Kraft der Romanlektüre hinzu, — denn das alles gehört zum Unterricht, zum schlechten oder zum guten.

14. Freilich der jetzige Unterricht ist gebannt an dem bisherigen (doch nicht bloß jetzigen, sondern auch vergangenen) Zustand der Wissenschaften, der Künste, der Litteratur. Es kommt hier auf möglichste Benutzung des Vorhandenen an, die sich noch unabsehlich vervollkommnen läßt. Dennoch stößt man während der Erziehung an tausend Wünsche, welche über die Pädagogik hinausgehen, oder vielmehr, welche fühlbar machen, daß das pädagogische Interesse nichts Abgesondertes ist, — und daß es am wenigsten in solchen Gemütern gedeihen kann, die nur darum, weil alles andre ihnen zu hoch und zu ernst war, und um doch irgendwo die Ersten zu sein, sich das Erziehungsgeschäft und die Gesellschaft der Kinder gefallen lassen. —

15. Das pädagogische Interesse ist nur eine Äußerung unseres ganzen Interesse für Welt und Menschen; und der Unterricht konzentriert alle Gegenstände dieses Interesse — da, wohin sich unsere gescheuchten Hoffnungen endlich retten: in den Schoß der Jugend; welcher der Schoß der Zukunft ist. — Außerdem ist der Unterricht sicherlich leer, und ohne Bedeutung. Sage niemand, er erziehe mit ganzer Seele! Das ist eine hohle Phrase. Entweder, er hat nichts zu vollbringen durch die Erziehung, — oder die größere Hälfte seiner Besinnung gehört dem, was er dem Knaben mitteilt, was er ihm zugänglich macht, — gehört seiner Erwartung von dem, was, jenseits aller bisherigen Phänomene unserer Gattung, die sorgfältiger gepflegte Menschheit werde leisten können. Dann aber strömt aus voller Seele eine Fülle des Unterrichts, welche der Fülle der Erfahrung sich vergleichen darf; dann giebt das bewegte Gemüt auch dem Hörer freie Bewegung; und in dem weiten, faltenreichen Gewande solcher Lehrart ist Raum genug für tausend Nebengedanken, ohne daß das Wesentliche an seiner reinen Form verlöre. Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein ebenso reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahndung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den großen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide mit einander in großer und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu irgend eines Dritten zu bedürfen. —

16. Der Unterricht endlich allein kann Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden. Man denke sich einen Entwurf des Unterrichts, zunächst bloß nach den Gliedern der Erkenntnis und Teilnahme eingeteilt, mit völliger Nichtachtung aller Klassifikation der Materialien unserer Wissenschaften; denn diese kommen, da sie nicht Seiten der Persönlichkeit unterscheiden, für gleichschwebende Vielseitigkeit gar nicht in Betracht. — Durch Vergleichung mit einem solchen Entwurfe sieht man leicht, welche Stellen desselben sich der Beiträge der Erfahrung und des Umgangs bei einem bestimmten Subjekt und unter gegebenen Umständen vorzugsweise zu erfreuen haben; welche — ohne Zweifel viel größere — Partien hingegen leer ausgehen. Man findet z. B., daß der Zögling durch seine Umgebung mehr auf das gesellschaftliche, etwa patriotische Interesse, als auf Sympathie mit Einzelnen hingeleitet, — oder daß er mehr auf Dinge des Geschmacks als der Spekulation zu achten veranlaßt

16. Materialien unserer Wissenschaften. S. Kap. 3, Abs. 3.

ist, — oder umgekehrt; wo der Fehler gleich groß ist. — Darin liegt dann eine zwiefache Andeutung. Erstlich soll man auf der Seite, wo das Übergewicht ist, die Massen zerlegen, ergänzen, ordnen. Zweitens soll man, teils an jenes anknüpfend, teils unmittelbar, durch den Unterricht das Gleichgewicht herbeiführen. Keineswegs aber darf, in einem Alter der Bildsamkeit, die zufällige Hervorragung als ein Wink angesehen werden, dahin noch mehr durch die Erziehung zu wirken. Diese Regel, welche die Unform in Schutz nimmt, ist von der Liebe zur Willkür ersonnen, und vom Ungeschmack empfohlen. Freilich, wer Buntes und Karikaturen liebt, den würde es wohl sehr ergötzen, wenn er, statt vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in Reih und Glied sich zu bewegen taugen, einen Haufen von Bucklichten und Krüppeln aller Gattung sich wild durch einander tummeln sähe, — wie es da geschieht, wo die Gesellschaft aus Menschen von getrennter Sinnesart, deren jeder mit seiner Individualität groß thut, und keiner den anderen versteht, zusammengesetzt ist.

II.

Stufen des Unterrichts.

Τί πρῶτον, τί δ'ἔπειτα, τί δ'ὑστάτιον καταλέξω;

17. Was nach einander, und eins durch das andre, was hingegen zugleich, und jedes mit eigner und ursprünglicher Kraft geschehen müsse: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine große Mannigfaltigkeit verflochtener Maßregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, immer auch vieles durch das Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientieren hat.

18. Unsre Vorbegriffe sagen uns, der Unterricht habe Erkenntnis und Teilnahme, als verschiedne Gemütszustände von ursprünglicher Eigentümlichkeit, zugleich zu entwickeln. Sehen wir auf die untergeordneten Glieder: so ist hier zwar eine gewisse Folge und Abhängigkeit, aber dennoch kein strenges Nacheinander. Spekulation und Geschmack setzen zwar die Auffassung des Empirischen voraus, aber, während diese Auffassung immer fortgeht, erwarten jene nicht etwa das Ende derselben; sie regen sich vielmehr schon sehr früh, und entwickeln sich von da an gleichzeitig mit der Erweiterung der bloßen Kenntnis

Τί πρῶτον (Homer. Od. IX. 14: „Was nun bericht' ich zuerst, was darauf und was dann am Ende?"). Vgl. in Herbarts Aufsatz über „Wie Gertrud u. s. w." (unter Nr. II im 2. Bde. abgedruckt) den Absatz 4 und im „Gutachten über Schulklassen" (unter X im 2. Bde.) den Absatz 112.

des Mannigfaltigen, indem sie ihr allenthalben, wo nicht Hindernisse eintreten, auf dem Fuße nachfolgen. Besonders auffallend ist die spekulative Regung in der Periode, wo die Kinder unaufhörlich Warum? fragen. Der Geschmack versteckt sich vielleicht mehr unter andern Bewegungen der Aufmerksamkeit und Teilnahme; gleichwohl liefert er immer seinen Beitrag zu dem Vorziehen und Zurücksetzen, wodurch Kinder ihre Unterscheidung der Dinge zu erkennen geben. Und wie viel schneller würde er sich entwickeln, wenn wir ihm die einfachsten Verhältnisse zuerst darböten, und ihn nicht gleich in unfaßliche Verwickelungen hineinwürfen? — Da der Geschmack sowohl als das Nachdenken etwas Ursprüngliches ist, das nicht gelernt werden kann: so darf man, selbst unabhängig von der Erfahrung, darauf rechnen, daß in der Sphäre hinreichend erkannter Gegenstände sich beides ohne Verzug in Bewegung setzen muß, wenn das Gemüt nicht sonst zerstreut oder gedrückt ist. Es versteht sich aber, daß Erzieher, um wahrzunehmen, was sich in den Kinderseelen regt, selbst diejenige Bildung besitzen müssen, deren feinste Spuren sie hier zu beobachten haben. — Das eben ist das Unglück der Erziehung, daß so manches schwache Licht, was in der zarten Jugend glimmt, bei den Erwachsenen längst völlig verloschen ist; daher sie nicht taugen, es zur Flamme anzufachen. —

19. Das Vorige gilt auch von den Gliedern der Teilnahme. Unter einem Häufchen von Kindern, wenn nur etwas von Sympathie vorhanden ist und wach erhalten wird, entwickelt sich von selbst ein gewisses Bedürfnis der geselligen Ordnung zum gemeinen Besten. Und wie die rohesten Nationen nicht ohne Götter sind: so haben auch Kinderseelen eine Ahndung von unsinnlicher Macht, welche in die Sphäre ihrer Wünsche so oder anders eingreifen könnte. Woher käme auch sonst die Leichtigkeit, womit sowohl abergläubische als echt religiöse Vorstellungsarten sich bei den Kleinen Eingang und Einfluß verschaffen? Indessen für ein Kind, das sich in strenger Abhängigkeit von seinen Eltern und Aufsehern findet, nehmen freilich diese sichtbaren Personen den Platz ein, welchen sonst das Gefühl der Abhängigkeit unsinnlichen Mächten anweist; und eben daher ist der erste religiöse Unterricht nur eine höchst einfache Erweiterung des Verhältnisses der Eltern zu den Kindern; wie denn auch die ersten gesellschaftlichen Begriffe von der Familie entlehnt sein werden.

20. Die Verschiedenheit des Interesse also, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar.

21. Hingegen die im Anfange entwickelten formalen Grundbegriffe beruhen auf Gegensätzen dessen, was nacheinander folgen müsse. Es kommt darauf an, davon die richtige Anwendung zu machen.

22. Überhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran? das bleibt im allgemeinen unbestimmt. Gewiß müssen sie so nahe als möglich beisammen gehalten werden, denn zum Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen; deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associierten, und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß. Das Schwerste vielleicht ist hier dem Lehrer: das völlig Einzelne zu finden; sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen. Lehrbücher könnten hier zum Teil vorarbeiten.

23. Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus. Solange nun das letzte Einzelne der Bestandteile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte: ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. Es giebt aber über der höhern Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muß die frühere Jugend Verzicht thun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er associiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger, und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe. —

24. Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größern Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern

23. Der frühere Unterricht bescheide sich. Vgl. Umriß pädag. Vorles. § 70 und die Bemerkung zu § 120.

24. Besinnungsstufen, eine von Willmann herrührende, unabweisliche Änderung des Originaltextes, welcher „Bestimmungsstufen" liest. — Der Umriß pädag. Vorles. fügt an den entsprechenden Stellen Vorschriften über Repetition ein (§ 118—122), welche dort ein Glied des analytischen Unterrichts bildet.

aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Association, Anordnung, und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größern zusammensetzen, und mit immer größern Entfernungen in der Zeit, je höhere Besinnungsstufen erstiegen werden sollen.

25. Blicken wir jetzt zurück auf die Zergliederung vom Begriff des Interesse: so finden wir auch dort gewisse Stufen unterschieden; Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.

26. Das Merken beruht auf der Kraft einer Vorstellung gegen die andern, welche ihr weichen sollen; also teils auf ihrer absoluten Stärke, teils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen. Das letztre führt auf die Idee einer Disziplinierung der Gedanken; wovon vorzugsweise im ABC der Anschauung der Ort war zu reden. Die Stärke einer Vorstellung kann teils durch die Gewalt des sinnlichen Eindrucks (wohin das Zugleichsprechen mehrerer Kinder, auch das vervielfältigte Darstellen desselben Gegenstandes durch Zeichnungen, Instrumente, Modelle u. s. w. gehört), teils durch Lebhaftigkeit der Beschreibungen, teils besonders dadurch erreicht werden, wenn schon verwandte Vorstellungen in der Tiefe des Gemüts ruhen, welche sich mit der jetzigen vereinigen. Das letztre allgemein zu veranstalten, ist Sache einer großen Kunst und Überlegung, welche dahin geht, jedem Künftigen etwas voranzuschicken, was ihm den Boden bereite, z. B. das ABC der Anschauung der Mathematik, kombinatorische Spiele der Grammatik, Erzählungen aus dem Altertum einem klassischen Schriftsteller.

27. Im Merken wird das Einzelne klar; aber auch die Association, die Ordnung, und das Fortschreiten nach der Ordnung muß gemerkt werden.

28. Ebenso giebt es Klarheit der Erwartungen und Association derselben, ja es giebt systematische und methodische Erwartung.

29. Allein diese Erwartungen sind es nicht, was uns hier hauptsächlich interessieren muß. — Wir wissen, daß, wenn das Erwartete hervortritt, sich nur ein neues Merken erzeugt. Das ist durchgängig der Fall in der Sphäre des *Wissens*. Wo schon einiger Vorrat der Kenntnis beisammen ist, da wird nicht leicht etwas gemerkt, woran sich nicht Erwartungen knüpften, — doch die Erwartung erlischt, oder wird durch neue Kenntnis befriedigt. Sollten ungestüme Begehrungen daraus aufsteigen, so würden sie der Regel der Mäßigung, und folg-

25. S. Kap. 2.

26. *Kombinatorische Spiele.* S. Aphorism. 136, Bemerkungen zur Allg. Pädag. II, 5, 15 und besonders Abs. 43 f.

lich der Zucht, unterliegen. — Aber es giebt ein Merken, was nicht so leicht befriedigt, noch vergessen wird, es giebt ein **Fordern**, was **in Handlung überzugehen bestimmt ist; dies ist das Fordern der Teilnahme.** So viele Rechte auch hier die Mäßigung ausübt: dennoch würde diejenige Erziehung verfehlt sein, welche nicht Entschließungen zum Wirken für das Wohl der Menschheit und Gesellschaft, und eine gewisse Energie des religiösen Postulats zurückließe. Demnach kommen bei der Bildung der Teilnahme gar sehr die höhern Stufen in Betracht, zu welchen das Interesse übergehen kann. Und es ist leicht klar, daß mit diesen Stufen die der menschlichen Alter zusammenpassen. Dem Kinde ziemt ein teilnehmendes **Merken**, dem Knaben das **Erwarten**, den Jüngling kleidet die **Forderung** der Teilnahme, damit der Mann dafür **handeln** möge. Die Artikulation des Unterrichts gestattet aber auch hier wieder schon in den kleinsten Gliedern, die den früheren Jahren gehören, eine Anregung des Forderns, das in Handlung treten **möchte**. Aus solchen Anregungen erhebt sich in spätern Jahren, indem zugleich die Charakterbildung mitwirkt, das **kräftige** Fordern, welches Thaten erzeugt. —

30. Es sei gestattet, die Resultate durch kurze Worte zu fixieren, die man leicht deuten wird.

Allgemein soll der Unterricht
zeigen,
verknüpfen,
lehren,
philosophieren.
In Sachen der Teilnahme sei er
anschaulich,
kontinuierlich,
erhebend,
in die Wirklichkeit eingreifend.

III.

Materie des Unterrichts.

31. Die Materie des Unterrichts liegt in den Wissenschaften. Man wird nicht von der allgemeinen Pädagogik erwarten, daß **sie** dieselben vor Augen legen solle.

---

30. „Die Worte: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren beziehen sich auf: Klarheit, Association, System, Methode ... Die Worte: anschaulich, kontinuierlich, erhebend, und in die Wirklichkeit eingreifend, sind hier Zeichen der vier Begriffe: Merken, Erwarten, Fordern, Handeln, welche im zweiten Kapitel ihre Stelle gefunden haben.“ (Herbart, „Über meinen Streit mit der Modephilosophie u. s. w.“ S. 86.)

32. Jedermann frage sich selbst, was in seinem Wissen der bloßen Erkenntnis, was der Teilnahme zugehöre? und wie es in die vorhin angezeigten Glieder von beiden zerfalle? — Meistens wird eine solche Selbstprüfung eine große Ungleichförmigkeit der eignen Bildung, und sogar in den hervorragenden Teilen derselben viel Fragmentarisches entdecken. Einige leiden Mangel an Geschmacksbildung, sie haben sich vielleicht mit einer sehr untergeordneten Art der schönen Künste, — mit der Blumenmalerei, mit ein wenig Musik, mit Distichen oder Sonetten oder Romanen beschäftigt. Einige wissen nichts von Mathematik, andre nichts von Philosophie. Die Gelehrtesten werden vielleicht lange raten, wo denn die ganze Hälfte, die wir Teilnahme überschreiben, in dem weiten Reiche ihres Wissens zu suchen sei? —

33. An allen diesen Mängeln leidet unfehlbar die Erziehung. Wie viel sie leide? das ist sehr verschieden. Es kommt auf den Erzieher — auf den Zögling — auf Gelegenheiten an, die sich nebenher darbieten oder nicht.

34. Je aufrichtiger der Erzieher gegen sich selbst, — und je gewandter er ist, das Vorhandne zu benutzen, desto besser wird es gehen. Nicht leicht ist jemand in einer der unterschiedenen Rücksichten ganz stumpf. Vieles läßt sich, bei ernstem Wollen, selbst während des Lehrens noch lernen; man ersetzt zuweilen durch die Neuheit des eignen Interesse, was an der Gediegenheit des Vortrags fehlt; und einen kleinen Vorsprung zu gewinnen vor dem jüngern Knaben, ist dem Erwachsenen so gar schwer nicht. Solches Verfahren ist wenigstens immer noch besser, als ganze Hauptteile der Bildung zu vernachlässigen, und nur seine eignen ausgearbeiteten, aber äußerst beschränkten Fertigkeiten und Schulkenntnisse mitteilen zu wollen.

35. Zuweilen braucht man dem Zögling in gewissen Dingen nur den ersten Ruck zu geben, und fortdauernd für Veranlassung und Stoff zu sorgen, so geht er von selbst; und ist vielleicht bald dem Lehrer aus den Augen. In andern Fällen freilich ist es schwer, an dem stumpfen Kopfe nur irgend eine bewegliche Stelle, irgend einen Ton von ansprechendem Interesse zu entdecken. Gerade hier bedarf es der meisten Kenntnisse, um vieles versuchen zu können, der meisten Geläufigkeit, um die rechte Form aufzuspüren. Wenn die Blößen des Erziehers und des Zöglings einander nicht decken; so ist nichts anzufangen.

36. Oft findet sich in der Nähe ein Mann, der das, was wir nicht verstehen, aber zu lehren nötig finden, glücklich genug mitzuteilen weiß. Alsdann liege nur nicht in der Eitelkeit des Erziehers ein Hindernis, ihn zu benutzen. Es ist in der That kein demütigendes Bekenntnis, man wisse nicht alles, was die Erzie[illegible]hern wohl im stande wäre; denn es ist dessen gar zu vi[illegible]

37. Was über einzelne Gegen[illegible] Ver-

bindung mit den schon entwickelten Hauptbegriffen zu sagen ist, wird man im folgenden Kapitel kurz beisammen finden. Zunächst fordert noch ein Unterschied, zufolge dessen diese Gegenstände mehr oder weniger mittelbar unser Interesse affizieren, einige Verweilung.

38. Der Unterricht betrifft nämlich
Sachen,
Formen,
und Zeichen.

39. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessieren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Formen, — das Allgemeine, das, was die Abstraktion von den Sachen lossondert, z. B. mathematische Figuren, metaphysische Begriffe, einfache Normalverhältnisse für die schönen Künste, — die interessieren wenigstens nicht bloß unmittelbar, sondern es wird auch auf Anwendung derselben gerechnet. Wollte aber von den Sachen selbst, den Werken der Natur und Kunst, den Menschen, Familien und Staaten, auch noch jemand sagen, sie interessierten nur im Gebrauch zu unsern Zwecken, so würden wir ihn bitten, Reden von so übler Bedeutung nicht in der Sphäre unseres vielseitigen Strebens hören zu lassen; denn da möchte am Ende der leidige Egoismus als das einzige unmittelbare Interesse übrig bleiben. —

40. Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last; welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Gleichwohl nehmen die Sprachstudien einen so beträchtlichen Teil des Unterrichts hinweg! — Geht hier der Lehrer auf die gewöhnlichen Forderungen des Vorurteils und des Herkommens ein: so sinkt er unvermeidlich vom Erzieher zum Lehrmeister hinab, — und wenn die Lehrstunden nicht mehr erziehen, so zieht alsbald alles Gemeine der Umgebung den Knaben zu sich herunter, der innere Takt verschwindet, die Aufsicht wird nötig — und dem Manne wird sein Geschäft verleidet. — Stemme man sich daher, solange man kann, gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesse liegt!

---

39. Daß Herbart den Sprachen als Zeichen kein pädagogisches Interesse abgewinnen kann, ist oft gerügt worden. Der Vorwurf wird sich mildern, wenn man die gegenteiligen Stimmen jener Zeit hört, z. B. Niethammer, „Streit des Philanthropinismus u. s. w." (1808), welcher in dem Imperativ „Sachen, nicht Worte!" eine falsche Distinktion sieht, welcher Sprachunterricht deshalb fordert, weil es „das erste Gesetz in der Bildung des Menschengeschlechtes ist, keinen Punkt einmal errungener Bildung untergehen zu lassen", welcher die von Pestalozzi und den Philanthropisten geforderten Anschauungsübungen für den elementaren Unterricht naturwidrig findet und nur im Sprachunterricht richtige Anschauungsübung sieht.

Alte oder neuere Sprachen, das ist einerlei! Das Buch allein hat ein Recht gelesen zu werden, welches jetzt eben interessieren, und für die Zukunft neues Interesse bereiten kann. Mit keinem andern, — also gleich namentlich mit keinerlei Chrestomathie, welches immer eine Rhapsodie ohne Ziel ist, — darf auch nur eine Woche verloren werden; denn eine Woche ist für Knaben eine lange Zeit; man spürt es schon an ihnen, wenn einen Tag lang der Einfluß der Erziehung schwächer wirkte! — Das Buch aber, welches jedesmal an der Reihe ist, sei der Sprache nach so schwer es wolle, — alle Schwierigkeiten sind übersteiglich durch Kunst, Geduld und Anstrengung!

41. Die Kunst aber, die Kenntnis der Zeichen mitzuteilen, ist dieselbe, wie die, in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Zeichen sind zunächst Sachen, sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet, gleich den Sachen. Je stärker und vielfacher sie sich den Sinnen eindrücken, desto besser. Klarheit, Association, Anordnung, und regelmäßiges Durchlaufen muß pünktlich aufeinander folgen. Man dringe nicht zu eilig auf die Bedeutung der Zeichen; eine kleine Zeitlang lasse man dieselbe ganz beiseite; dadurch wird Zeit gewonnen.[1]) Übrigens hat es keinen Zweck, die Theorie der Zeichen gleich anfangs ganz gründlich zu lehren; man lehre so viel, als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genauern Kenntnis erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter. —

42. In Rücksicht auf die Formen oder das Abstrakte ist es zunächst nötig, allgemein zu erinnern, worauf in speziellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich daß das Abstrakte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden; sondern daß man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muß. Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen erhebe sich die Abstraktion; und wiewohl es eigner Vertiefungen in die bloßen Formen bedarf, muß doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden.

43. Der Knabe steht in der Mitte zwischen den platonischen Ideen und den Dingen an sich. So wenig für ihn das Abstrakte reell werden darf, ebensowenig hat er hinter den Sinnendingen die

---

[1]) Vielleicht sollte man beim Lesenlehren das Auge der Kinder lange vorher mit den Buchstabenfiguren durch allerlei Darstellungen vertraut machen, ehe man irgend einen hörbaren Laut daran knüpfte. — Anmerk. Herbarts.

43. Die platonischen Ideen, ursprünglich nur Abstraktionen, sieht der Schöpfer derselben als die einzig Seienden (Realen) an; das „Ding an sich" bei Kant ist der menschlichen Auffassung immer unerreichbar. Im folgenden stellt Herbart seinen Realismus gegen die idealistischen Meinungen Fichtes und Schellings. Absatz 44 kehrt dann zu der in der Pädagogik gebotenen psychologischen Auffassung zurück. Metaphysische Betrachtung setze eine gewisse Phantasie voraus, die durch lange Anschauung des Wirklichen genährt sein muß.

unerreichbaren Substanzen, und hinter seinem Bewußtsein das reine Ich, oder gar hinter dem Vielen das Eine, welches nicht Vieles und doch Alles ist, zu suchen. Soll er irgend einmal mit Glück in diese Vorstellungsarten sich einlassen: dann gerade ist zu wünschen, daß er erst seinen offenen Sinnen hingegeben so lange fortgehen mag, bis er auf die elastische Stelle kömmt, die den Metaphysiker fortschnellt. —

44. Sachen also sind dem Knaben nichts anders als die gegebenen Komplexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraktion herausheben und abgesondert betrachten. — Daher giebt es einen Weg von den einzelnen Merkmalen (Formen) zu den Sachen, worin sie bei einander sind; es giebt auch einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen. Hierauf beruht der Unterschied des synthetischen und analytischen Unterrichts, wovon im folgenden Kapitel.

45. Aber unglücklicherweise ist es niemandem geläufig, Sachen als Komplexionen von Merkmalen zu begreifen. Uns allen ist jede Sache eine trübe Masse ihrer Merkmale, deren Einheit wir blind voraussetzen; an deren vielfach mögliche Unterordnung unter jedes ihrer Merkmale wir kaum denken; — keiner sogar von unsern Philosophen scheint an das eine und das andre sich vollständig besonnen zu haben! Daher die Unzufriedenheit und Ungelenkigkeit der Köpfe, welche das Wirkliche nicht in der Mitte des Möglichen zu fassen wissen! Aber ich kann hier nicht alles klar machen; manchem müssen andre Forschungen nachhelfen.

IV.

Manieren des Unterrichts.

46. Manier ist nirgends willkommen, und sie findet sich überall! Wie könnte sie ausbleiben? Jeder Mensch bringt sie mit seiner Individualität herbei; und in jedes Zusammenwirken, wie hier des Lehrers und Zöglings, kommt sie von beiden Seiten.

47. Indessen, Menschen gewöhnen sich an einander, bis auf einen gewissen Grad wenigstens. Jenseits desselben liegt das Unleidliche; welches durch Wiederholung immer widriger wird. Dahin gehört das Gesuchte, und das, was unmittelbar unangenehm affiziert. Jenes verzeiht man nicht, weil es ein willkürlicher Fehler ist, — dieses zerreißt die Geduld, weil die Empfindung des Unangenehmen sich durch Wiederholung verstärkt.

45. Unsere Erfahrung zeigt uns die Sachen als eine Komplexion von Merkmalen (als ein Zusammen mehrerer durch unsere Sinne bestimmten Eigenschaften); das Ding ist also vonseiten der Materie vielfach, in der Form (als Zusammenfassung) einfach. Im Vielfachen liegt eine unendliche Reihe von Möglichkeiten, innerhalb deren („in deren Mitte") die Wirklichkeit sich befindet.

48. Möchte jede gesuchte Manier aus dem Unterricht wegbleiben! Das Fragen wie das Dozieren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Accent, alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zuthat erscheint, und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht. Aber aus den vielen Sachen und Situationen entwickeln sich viele Weisen und Wendungen des Vortrags; daher das, was die Pädagogen unter dem hohen Namen Methoden so reichlich erfunden und empfohlen haben, sich noch sehr wird vermehren, und jedes hie und da gebrauchen lassen, ohne eins vor dem andern unbedingte Vorzüge zu behaupten. Der Erzieher muß reich sein an allerlei Wendungen; er muß mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken, und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.

49. An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloß passiv machen, und ihm eine peinliche Verleugnung der eignen Beweglichkeit anmuten. Darum muß der zusammenhängende Vortrag das Gemüt durch stets gespanute Erwartungen bewegen; oder, wo er das nicht kann — und bei Kindern ist es schwer, — da muß der Vortrag nicht zusammenhängen wollen, sondern Unterbrechungen gestatten, oder selbst veranlassen. Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit giebt innerhalb des Kreises, den die vorliegende Arbeit zu bewahren nötigt. — Übrigens mache es nur immerhin der Lehrer sich selbst sowohl als dem Lernenden bequem! Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, sofern es nicht wesentlich schadet, — veniam damus petimusque vicissim.

Fünftes Kapitel.

Gang des Unterrichts.

1. Alles bisher Entwickelte, unter sich gehörig verflochten, und auf die mancherlei Gegenstände unsrer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen: dies ist die große und wirklich unabsehbare Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will. Durch wenige allgemeine Begriffe konnte hingezeigt werden auf das, was in der Ausarbeitung die beharrliche Anstrengung vieler Menschen und langer Zeiten erfordern würde.

2. Was ich hier zu geben denke, ist nur Skizze. Es soll nur dienen, mehr Geläufigkeit in das Verbinden der schon entwickelten Begriffe zu bringen, und eine Aussicht auf das Feld der vorliegenden Arbeiten zu bereiten. Die allgemeine Pädagogik darf sich ins Spezielle nicht so einlassen, daß der Überblick sich vom Ganzen auf irgend einen Teil besonders hinzöge. Dies zu verhüten, werde ich selbst das geistige Auge

durch das sinnliche zu gewinnen, und, was zugleich durchdacht, was zugleich gethan werden muß, einem Anblick hinzulegen suchen.

I.

Bloß darstellender, — analytischer, — synthetischer Unterricht.

3. So oft es sich zuträgt, daß für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit zweckmäßig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen: und dies ist das erste, worauf man zu sehen hat.

4. Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; — oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maße nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinausführen; — man kann überhaupt alles dasjenige bloß darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hilfe rufen mag der Unterricht hier alle Arten von Abbildungen; sie werden ihm desto besser helfen, je weniger er sie zuvor zum bloßen Durchblättern und zum unverständigen Zeitvertreib hat mißbrauchen lassen.

5. Gradweise wird die bloße Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deswegen ist es unbestimmt, was und wieviel man auf sie rechnen dürfe, sowie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Denn ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube.

---

4. Über die Ausbildung des (bloß) darstellenden Unterrichts durch Ziller s. Jahrb. des Vereins f. wiss. Pädag. XIII (1881), S. 272; Ziller, Vorles. über allgem. Pädag. § 26 S. 295, § 21 S. 170, § 23 S. 239. — Vgl. unten Abs. 36. — Im Umriß pädag. Vorles. § 107 gilt der darstellende Unterricht als eine Art des synthetischen.

6. Mehr auf seine eigne Kraft gestützt, erreicht auch der analytische Unterricht mehr das Allgemeine. — Damit man gleich wisse, ungefähr wenigstens, wovon ich rede, nenne ich Pestalozzis Buch der Mütter, und die Niemeyerschen Verstandesübungen. Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Takt darauf, daß er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen, und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successiv vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Das muß nur durchgeführt werden.

7. Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen; die Sachen in Bestandteile, die Bestandteile in Merkmale. Merkmale, Bestandteile, Sachen, und ganze Umgebungen können der Abstraktion unterworfen werden, um mancherlei formale Begriffe daraus abzuscheiden. Aber es finden sich in den Sachen nicht bloß gleichzeitige, sondern auch successive Merkmale, — und die Veränderlichkeit der Dinge giebt Anlaß, Begebenheiten in die Reihen zu zerlegen, welche in ihnen neben- und durcheinander laufen. Bei allen diesen Austrennungen stößt man teils auf das, was nicht getrennt werden kann, auf das Gesetzmäßige, — für die Spekulation; teils auf das, was getrennt werden soll oder nicht soll, auf das Ästhetische, — für den Geschmack.

8. Auch den Umgang kann man zerlegen, und in die einzelnen Empfindungen der Teilnahme, die er bereitet, das Gemüt vertiefen. Und man muß es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Denn das Totalgefühl gegen eine Person, vollends gegen einen Kreis von Personen, ist allemal aus vielen einzelnen Gefühlen zusammengesetzt; — und aus den Gefühlen gegen andre müssen die Gefühle mit ihnen erst sorgfältig herausgehoben werden, — damit der Egoismus die Teilnahme wenigstens nicht unbemerkt erdrücke. — Feinfühlende Frauen verstehen es am besten, den Umgang zu zerlegen, mehr teilnehmende Achtsamkeit unter die Kinder zu bringen, und eben dadurch auch die Berührungen zu vervielfältigen, — die Intensität des Umgangs zu erhöhen. Man sieht es leicht, ob jemand in frühern Jahren unter solchem weiblichen Einfluß gestanden hat! —

9. Indem nun der analytische Unterricht das Besondre, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinauf in die Sphäre des Allgemeinen. Denn

---

6. Niemeyer behandelt die Verstandesübungen in § 170—176 seiner „Grundsätze der Erz. und des Unterr.“ Sie fangen an mit dem Bemerken und Benennen sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände und steigen auf bis zu Übungen des Urteils an vorgelegten Sätzen. Vgl. Umriß pädag. Vorl. § 112—116. — Über analytischen und synthetischen Unterricht s. auch oben Kap. 4. Abs. 44.

aus dem Allgemeinen ist das Besondere kompliziert. Man erinnere sich allenfalls an die Definitionen per genus proximum et differentiam specificam; und bedenke dabei, daß die spezifische Differenz, für sich allein genommen, auch ein genus ist, in welchem ebenso wie in jenem ersten, höhere genera eingeschlossen sein können, — samt den zugehörigen Differenzen, von deren jeglicher denn abermals das nämliche gilt! So wird wohl zu merken sein, wie sich Logik und Kombinationslehre berühren, — und warum die Zerlegung dessen, was ein individueller Gesichtskreis kombiniert enthält, ins Logisch-Allgemeine hinausweist, und dadurch die Empfänglichkeit des Gemüts erweitert für andre neue Auffassungen, worin die schon bekannten Elemente anders und mit andern kompliziert vorkommen möchten. Alles das geschieht zwar ursprünglich in uns allen, — und was von selbst geht, damit darf der Lehrer nicht sich und die Kinder aufhalten; aber es geschieht nicht so vollständig und rasch, daß dem Lehrer (der übrigens seine Subjekte beobachten muß,) nicht vieles zu thun übrig bliebe.

10. Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von Beurteilung. Denn das zu Beurteilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen; das Einfache ist leichter durchschaut als das Verwickelte. Die Elementarvorstellungen haben mehr Stärke bekommen, und die Zerstreuung durch das Viele und Bunte ist hinweggenommen. Die allgemeinen Urteile liegen überdas sowohl für künftigen Gebrauch als für künftige Prüfung bei neuen Gelegenheiten bereit.

11. Auch die Association der Prämissen, worauf für die Geläufigkeit im logischen Schließen alles ankommt, — die wissenschaftliche Phantasie, gewinnt sehr durch häufige Analysis des Gegebenen. Denn eben weil die Erfahrung kein System ist, sorgt sie am besten für die mannigfaltige Mischung und Anschmelzung unsrer Gedanken, wenn wir sie nur fortdauernd denkend begleiten. —

12. Aber alle Vorteile des analytischen Unterrichts sind gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang, samt den daran geknüpften Beschreibungen, hatten geben können. Den Stoff muß die Analysis nehmen, wie sie ihn findet. Auch ist die Wiederholung sinnlicher Eindrücke, wodurch auf einer Seite ein Übergewicht entsteht, oft mächtiger als die künstlichen Vertiefungen und Verweilungen, wodurch der Lehrer auf andern Seiten entgegenarbeitet. Das Allgemeine ferner, was nur aus gewissen Fällen durch Abstraktion hervorgehoben ist, erlangt mit Mühe die freie Stellung im Gemüt, wodurch es sich als allgemein, und für alle speziellere Verknüpfungen gleich fähig zeigt. Und für Spekulation und ästhetische Beurteilung vermag die Analysis eigentlich nicht mehr, als nur die Punkte, worauf es ankommt, zu entblößen. Daß Erfahrung weder

das Theoretisch- noch Ästhetisch-Notwendige geben kann, ist bekannt; es läßt sich also auch durch Zerlegung des Gegebenen nicht als solches finden. Auch selbst die analytische Beleuchtung angenommener spekulativer und ästhetischer Vorstellungsarten, wiewohl sie das Verkehrte fühlbar machen möchte, erreicht dennoch selten die Stärke des Eindrucks, welcher zur Auslöschung des früheren nötig ist, — sie erreicht nie das Genügende, welches dem aufgestörten Gemüt Bedürfnis ist. Widerlegung und Kritik allein richten wenig aus; man muß das Rechte hinstellen.

13. Der synthetische Unterricht, welcher aus eignen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. Freilich, reicher kann er nicht sein, als unsre Wissenschaften, unsre Litteratur; aber eben dadurch doch unvergleichbar reicher, als die individuelle Umgebung eines Kindes. Freilich, reicher wird er nicht sein, als die Hilfsmittel, welche der Lehrer besitzt, aber die Idee selbst wird die geschicktern Lehrer allmählich schaffen. — Die ganze Mathematik[1]), mit dem, was ihr vorangeht und folgt, — das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neuern, — gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vokabeln und Grammatik, — und so sind wir leicht erinnert, wie viel durch verkehrtes Benehmen hier verdorben werden kann. Müßten die Elemente notwendig durch bloßes Auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die Schulknaben große Ursache, gegen alle Erweiterung des synthetischen Unterrichts zu protestieren. Vorsagen, Nachsprechen, Wiederholen, Beispiele und Symbole aller Gattung sind bekanntlich mildernde Hilfen. Für die Musterdreiecke hatte ich vorgeschlagen, sie dem Kinde in der Wiege, an einer Tafel durch glänzende Nägel bezeichnet, fortdauernd vor Augen zu stellen. Man lachte. Und man lache nur noch mehr! denn ich stelle in Gedanken neben jene Tafel noch Stäbe und Kugeln mit allerlei Farben überzogen; ich versetze, kombiniere, und variiere sehr fleißig diese Stäbe und späterhin Gewächse und allerlei Spielsachen des Kindes; ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube, und lasse darauf einfache Töne und Intervalle minutenlang erklingen; ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die

13. Über Musterdreiecke u. s. f. vgl. „Pestalozzis Idee eines ABC u. s. w.“ 1. Abschn., III, Abs. 3.

[1]) An die sogenannte analytische Methode der Mathematik darf man hier gar nicht denken. Hier ist keine Rede von der Manier, wie die Mathematiker die ihnen vorgelegten Aufgaben lösen mögen, — das Hinstellen und Zusammenstellen der Aufgaben, wie es der Lehrer oder das Lehrbuch gut findet, ist allemal Synthesis. Anm. Herbarts.

Hand einer ungeübten Spielerin, um die rhythmischen Verhältnisse daran zu beobachten, ich werde weiterhin das Gefühl des Kindes nach dem Thermometer üben, Kälte und Wärme zu unterscheiden, und nach Gewichten, die Maße der Schwere anzugeben; endlich schicke ich's zum Tuchhändler in die Schule, um so gut als er die feinere und die gröbere Wolle ausfühlen zu lernen. Ja wer weiß, ob ich nicht gar noch die Wände der Kinderstube mit sehr großen buntgemalten Buchstabenfiguren auszieren werde? — Allen dem liegt der einfache Gedanke zum Grunde, das plötzliche, mühsame Einprägen, welches man Auswendiglernen nennt, werde entweder nicht nötig oder sehr leicht sein, wenn die Elemente der Synthesis früh zu Bestandteilen der täglichen Erfahrung des Kindes gemacht werden; damit sie, soviel möglich, unter dem unvergleichbar größern Haufen der Dinge mit einschleichen mögen, die um die Zeit des Sprechenlernens samt ihren Benennungen so wunderbar leicht gefaßt werden. Aber ich bin nicht der Thor, welcher an dergleichen kleinen Hilfen, die den Unterricht mehr oder weniger erleichtern und beschleunigen mögen, das Heil der Menschheit hängen sieht. —

14. Zur Sache! — Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen; er muß die Elemente geben, und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten; nicht eben durchaus vollziehen. Denn das Vollziehen ist endlos: wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen? Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er vielseitig daran arbeiten könne: dies muß die Jugendbildung vermitteln. Sie muß also, nächst den Elementen, die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen.

15. Die allgemeinste Art der Synthesis ist die kombinatorische. Sie kommt allenthalben vor, sie trägt bei zur Gewandtheit des Geistes in allem, und muß daher am frühesten und am meisten, bis zur vollkommensten Geläufigkeit, geübt werden. Vorzugsweise aber regiert sie im empirischen Fach, wo sie durch nichts gehindert wird, das (logisch) Mögliche zu erkennen zu geben, wovon das Zufällig-Wirkliche ein Teil ist, und wo hinein es auf mancherlei Weise klassifiziert werden kann. Von da aus findet sie den Weg in die praktischen Wissenschaften, wo sie die Vermittlerin ist, wenn Reihen von Begriffen auf Reihen eines gegebenen Mannigfaltigen angewendet werden sollen, wie sich eben hier in der Pädagogik bald zeigen wird.[1]) In der Sphäre

15. Kombinatorische Synthesis waltet frei in metaphysischen Untersuchungen; die Mathematik, welche ihre Sätze auf bestimmte Formen bringen muß, und das ästhetische (und ethische) Urteil, welches die Erscheinungen an gegebene Urteilsnormen anlegt, schränken sie wieder ein. Über die Kombination im Unterricht s. Aphorism. 136.

[1]) Und was sich vielleicht noch mehr in der Form der positiven Gesetzgebung zeigen könnte oder sollte. — Anm. Herbarts.

der Spekulation kann sie sehr vermißt werden, wenn sie mangelt; das haben die Mathematiker gefühlt! Doch hier, und ebenso in der Sphäre des Geschmacks wird sie verdunkelt durch die eigentümlichen Arten der Synthesis, welche darin herrschen, und welche teils die unstatthaften Verknüpfungen ausstoßen, teils von allem charakterlosen Gedankenspiel das Gemüt entfernen.

16. Eng verbunden mit den kombinatorischen Begriffen sind die Zahlbegriffe. Jeder kombinatorische Aktus konstituiert eine Anzahl von Elementen der Komplexion; die Zahl selbst ist davon das Abstraktum.

17. Eigne Formen der empirischen Synthesis sind bekanntlich die in Raum und Zeit, die geometrischen und rhythmischen. — Hierher gehört das ABC der Anschauung. Es ist synthetisch, da es von Elementen ausgeht; obgleich ihm seine Einrichtung durch die analytische Betrachtung der Gestalten bestimmt wird, die sich in der Natur vorfinden, und die sich darauf müssen zurückführen lassen.

18. Die eigentlich spekulative Synthesis, gänzlich verschieden von der logisch-kombinatorischen, beruht auf den Beziehungen. — Aber die Methode der Beziehungen kennt niemand; und die Pädagogik hat nicht das Amt, sie vorzulegen. — Es ist auch nicht die Sache der frühern Jahre, sich ernstlich mit der Natur zu entzweien. Auf der andern Seite kann es ebensowenig gestattet sein, den Geist ganz ungeübt im Spekulieren zu lassen bis in die Jahre, wo ein ungestümes Verlangen nach Überzeugung sich von selbst entwickelt, und trotzig das erste beste ergreift, um sich zu befriedigen. Am wenigsten darf diese Vernachlässigung in unsern Zeiten empfohlen werden, wo die Spaltung der Meinungen jeden anficht, und nur dem Leichtsinn oder einer ebenso voreiligen als traurigen Resignation erlaubt, nach Wahrheit nicht zu fragen! Vielmehr muß der Erzieher, ganz ohne Rücksicht auf sein System, die gefahrlosesten Wege suchen, um die Fähigkeit zum Forschen möglichst vorzurüsten, und das treibende Gefühl, was von den einzelnen Problemen — den Elementen der Spekulation, — angeregt wird, vielseitig zu erwecken, damit der junge Denker nicht glauben könne, bald am Ende zu sein. — Das sicherste ist ohne Zweifel das mathematische Studium; leider ist dies zu sehr in ein

18. Die Methode der Beziehungen liegt vor in Herbarts „Hauptpunkten der Metaphysik“, welche im Spätsommer 1806 erschienen, während die Allg. Päd. schon im Februar dieses Jahres dem Publikum vorlag. Ausführlich dargelegt ist diese Methode der metaphysischen Spekulation Herbarts in dessen Metaphysik § 169 ff. (vgl. Kurze Encykl. § 204). Sie dient zur Auflösung der im Gegebenen erscheinenden Widersprüche, insofern der Gegenstand ein Einzelnes sein will und sich uns doch als ein Vielfaches (von Merkmalen) darstellt. Der Widerspruch wird aufgedeckt durch die Annahme einer Vielheit im Gegebenen, deren Beziehungen zu einander den Grund des Widerspruches enthalten.

Spiel mit Hilfslinien und Formeln ausgeartet! Man führe es soviel möglich auf das Durchdenken der Begriffe selbst zurück. Auch die Logik ist zu brauchen; nur verspreche man sich nicht zu viel davon. Unter den Problemen der philosophischen Spekulation ziehe man diejenigen am weitesten hervor, welche an Mathematik, Physik, Chemie hängen; auch in denen, welche Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen, kann der jugendliche Geist unter einer geschickten Führung zu seinem großen Vorteil mannigfaltig umhergewendet werden. Viel Diskretion aber fordert alles, was sich der Religion nähert. — Solange als möglich erhalte man das religiöse Gefühl, welches seit den frühesten Jahren an dem einfachen Gedanken: Vorsehung, hängen soll, ungestört! Aber alle Religion hat eine Neigung, selbst in die Spekulation hineinzugreifen, und sich in vornehmen Dogmen auszubreiten. Bei einem in vielseitiger Bildung begriffenen Gemüt unterläßt diese Neigung gewiß nicht, sich zu regen. Alsdann ist es Zeit, ein ernstes Wort zu reden: von den vergeblichen Versuchen so vieler reifen Männer aller Zeiten, hier feste Lehrsätze zu finden; von der Notwendigkeit, für diese Gegenstände erst das Ende aller spekulativen Vorübungen zu erwarten; von der Unmöglichkeit, sich ein verlornes religiöses Gefühl plötzlich mit der spekulativen Überzeugung zurückzugeben; von der Einstimmung der uns umgebenden Naturordnung in die nie abzuweisenden Bedürfnisse, welche die Schauspiele der menschlichen Abhängigkeit in uns erzeugen, und wodurch Religion auf dem Boden der Teilnahme fest gewurzelt ist. — Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern; er darf in keinem Falle das Mindeste in den Weg legen; und, wenigstens unter Protestanten, kann er vernünftigerweise nicht leicht wünschen, daß er dürfte. —

19. Die Theorie des Geschmacks liegt zwar zu sehr im Dunkeln, als daß man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Ästhetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen. Aber dahin wird man sich leicht vereinigen, daß nicht in der Masse, sondern in den Verhältnissen der ästhetische Wert liege; daß nicht in dem Wahrgenommenen, sondern in der Art, wahrzunehmen, der Geschmack begründet sei. Unsre Stimmung ist für nichts so leicht verdorben, als für das Schöne. Und auch dem klaren Auge des Kindes ist das Schöne nicht klar, wiewohl es uns scheinen möchte, als brauche es nur gesehen zu werden. Das unbefangene Auge nun sieht gewiß die Masse, es faßt gewiß alles, was zu fassen vorliegt, — aber es rückt sich nicht die Verhältnisse zusammen, wie der gebildete Mensch in seinen besten Stunden es am liebsten und leichtesten vollbringt. — Der Geschmack wohnt meistens bei der Phantasie, wiewohl er von ihr ganz verschieden ist. Es ist leicht zu begreifen, welche Hilfe sie

ihm leisten könne. In dem Hin= und Herrücken der Bilder nämlich verändern sich die Verhältnisse; und unter den vielen Verhältnissen finden sich auch die, welche durch ihren Effekt die Aufmerksamkeit fesseln, und um sich her andre Bilder gruppieren. So gerät der Geist ins Dichten. Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die: das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen. Man wird den Inhalt eines klassischen Schauspiels zuerst erzählen, — nicht die Folge der Scenen, sondern die Begebenheiten; man wird die Verhältnisse, die Situationen, der Begebenheit abzugewinnen suchen, man wird sie so und anders zusammenfügen, und hie und da ausmalen, — endlich wird der Dichter ausführen, was uns zu schwer fallen würde. Einzelne Momente der Begebenheit wird man vielleicht verkörpert zu idealisieren suchen, — und es wird sich ein Gemälde, ein Bildwerk finden, was uns die Gruppe hinstellt. — Mit der Musik geht alles sicherer; die Grundverhältnisse samt ihrer einfachsten Synthesis sind in der Hand des Generalbaß=Lehrers, der nur kein Pedant sein muß. —

20. Wir kommen zu dem Unterricht, welcher die Teilnahme synthetisch bilden soll, — durch den also das Herz groß und voll werden müßte, selbst da, wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein ausgezeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings aneinander, — zu Hilfe kommen möchte. — Wo haben wir einen solchen Unterricht? Wer muß nicht bekennen, daß die gewöhnliche Studierart es darauf anzulegen scheint, das Gemüt unter der Masse zu beugen? und durch den Ernst der Wissenschaft, ja selbst der gepriesenen Kunst, zu erkälten? uns von Menschen zu entfremden? von den einzelnen, wirklichen Menschen, und den einzelnen wirklichen Haufen, die sie bilden; welche unserm Geschmack wenig zusagen, der Spekulation zu niedrig und der Beobachtung meistens zu fern stehen; für welche aus Teilnahme zu arbeiten gleichwohl unsre schönste Zierde ist, — und zu deren Gattung zu gehören wir, vielleicht mit einem Gefühl von Demütigung, dennoch auf jeden Fall eingestehen müssen? —

21. Man hat das kombinatorische Gerüste der Geschichte — diese Komplexionenreihe von Namen aus verschiedenen Gegenden, welche am chronologischen Faden abläuft, — auf Tabellen gebracht, um sie dem

---

21. Der Vorwurf, die Geschichte der Menschheit mit allerlei hineingetragenen Ideen konstruiert zu haben, trifft zunächst Fichte; die Ernüchterung, welche die Unzufriedenheit mit der Gegenwart herbeiführte, war um die Wende des Jahrhunderts in Deutschland fast allenthalben zu bemerken. Vgl. die Anmerk. zu Abs. 19 der Einleitung zur All[illegible]

Gedächtnis einzuprägen. Man hat den Sprachstudien und der Altertumskunde das Verstandübende abzugewinnen gesucht; man hat die alten Dichter als Muster aller Kunst wieder hervorgehoben. Alles vortrefflich! Man hat endlich die Geschichte der Menschheit als eine große Entwickelung ins Auge fassen wollen, mit allerlei hineingetragenen Ideen, — da wandte man wieder den Blick; und nicht ohne Grund, denn freilich als Schauspiel ist das Ganze kein Ganzes, nicht sehr erhebend, und wenig genügend. — Mußte man über dem allen denn vergessen, daß hier allenthalben von Menschen die Rede ist, denen Teilnahme gebührt, denen man nur teilnehmende Zuschauer zuführen darf, — und daß diese Teilnahme gerade denjenigen am natürlichsten ist, welche noch nicht, mit uns, in die Zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die Gegenwart begreifen, — und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist! Vermochte nicht die Kindlichkeit, dieses allgemeine Eigentum aller ältern griechischen Schriftsteller, das vornehmgelehrte Gefühl niederzubeugen, womit man sich zu ihnen setzte, — oder vielmehr, hatte man so wenig Selbstgefühl, nicht zu merken, daß hier sich zwar wohl eine Jugend darstellt, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein Mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften?

22. Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, daß etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; — vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsre jüngern Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter gerade aus in die Zukunft gehen können, mit eignen Schritten, ohne entlehnte Stelzen.

23. Sollen sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, — sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die Ihrigen von früh auf erkannt haben. —

24. Dann sind wir über den Gegenstand der Teilnahme nicht verlegen. Ob wir dabei synthetisch, elementarisch zu Werke gehen?

25. Zuvörderst, man wird der Teilnahme ihre Elemente nicht zuzählen, man wird dieselben nicht nach irgend einer synthetischen Methode steif aneinander setzen wollen. Hier bedarf es einer erwärmten Temperatur des Gemüts; — nicht zu Zeiten einer augenblicklichen Erhitzung durch ein aufflackerndes Flämmchen, — sondern für immer durch einen Stoff, der eine sehr gelinde Wärme beharrlich entwickelt.

26. Ferner, Teilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen;

„Über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte" (1814): „Die wechselnden Schicksale der Menschheit sind, was die Berge auf der Oberfläche der Erde. Jene zeigen so wenig Regelmäßigkeit als diese, und man bemüht sich umsonst, eine solche hineinzudenken."

von den Elementen allmählich fortschreitende Teilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande der Menschen, und schreiten mit ihm fort. Was wir in der Gesellschaft empfinden, das entsteht aus den verwickelten politischen und Kulturverhältnissen von Europa. Soll die Teilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern, klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewußtsein, so daß das Ganze wisse, was es verlange, — so muß sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte, und sich genug ausbreitete durch den Umfang der mannigfaltigen Gemütsbewegungen, die ihm zugehören. Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltner sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen müßte. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Dokumente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht; — das übrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen.

27. Endlich, die Teilnahme würde sich zwar am meisten elementarisch, und am vollkommensten frei von Sprüngen entwickeln im Umgange der Kinder unter einander. Aber eben dieser ihr Umgang — richtet sich nach den Beiträgen, die jedes dazu giebt, die Beiträge nach den Beschäftigungen und Aussichten eines jeden, die Beschäftigungen und Aussichten, — wenn man sie nicht roh aufwachsen läßt, ohne Zweifel nach dem Stoff, den man ihren Gemütern zu verarbeiten giebt. Unleugbar ist der Umgang der Knaben und Jünglinge gänzlich verschieden nach der Leitung, die sie erhalten. Macht diese Leitung Sprünge: — so haben sie Mühe zu folgen; sie folgen ungern, sie ziehen sich in ihre kindlichen Spiele und Umtriebe zurück; sie bestärken sich darin gegenseitig durch ihren Umgang. Irgend einmal aber müssen sie hervor in die Gesellschaft, in die Welt. Was Wunder, wenn sie sich auch da noch gemeinschaftlich stemmen, wenn sie, die ohne Teilnahme wie unter Fremde treten, desto unbiegsamer mit einander in ihrer Kleinlichkeit beharren, — was Wunder, wenn die Gesellschaft selbst am Ende sich aus einem lockern Haufen kleiner Partien zusammensetzt, deren jede sich gern für sich amüsiert, und als Mittel dazu ihre Verhältnisse mit dem Ganzen braucht, wie sie kann. —

28. Wie anders unter einer patriotisch gestimmten Nation! Hier erzählen euch kleine Buben von sechs Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen von den großen Kindern, den Heroen ihrer Vorzeit; — sie erzählen sich unter einander, sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es. — Die Alten wußten ihren Homer auswendig, sie lernten ihn nicht als Männer, sondern als Knaben. Er ward der

allgemeine Jugendbildner; und seine Zöglinge machen ihm keine Schande. Er konnte freilich nicht alles; — und alles werden wir ihm auch nicht anvertrauen. —

29. Denkt euch einen europäischen Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsre Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. — Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es.

30. Man sage nicht, wir Deutschen seien ohnedas zu sehr weltbürgerlich gestimmt. Zu wenig patriotisch; das, leider! ist wahr; aber muß ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aussöhnen? —

31. Kehren wir zu den Alten! — Dichter, Philosophen, Geschichtschreiber fallen uns hier in eine Reihe, sofern sie sämtlich menschliche Natur an menschliche Herzen legen. — Das Homerische Epos, der Platonische Dialog sind nicht zuerst Werke der Kunst und Bücher der Weisheit; sie stellen vor allem Personen dar und Gesinnungen; für diese zuerst heischen sie eine freundliche Aufnahme. — Schlimm für uns, daß die Fremdlinge, die man uns empfiehlt, griechisch reden! Das macht uns die gute Aufnahme schwer; wir müssen den Dolmetscher brauchen; wir müssen allmählich die Sprache selbst lernen. Allmählich! Es geht nicht auf einmal, am wenigsten gleich gründlich. Es ist uns jetzt am Gebrauch gelegen, um so mehr, da die Dolmetscher selbst nicht eben das verständlichste Deutsch reden. Künftig, bei guter Muße, werden wir die Feinheiten der Sprache, und durch sie die Kunst der Dichtung zu erreichen suchen; jetzt zuerst bleibt uns beides gleich fern; die Fabel soll uns nur unterhalten, die Personen aber sollen uns interessieren. Zu dem Ende bedarf es allerdings einer gewissen philologischen Geschicklichkeit des Lehrers, gerade damit er dem grammatischen Unterricht die engsten möglichen Schranken setzen, innerhalb derselben aber das Begonnene mit strengster Konsequenz durchführen könne. Jedoch diese Geschicklichkeit muß hier durchaus nichts weiter als den Ruhm guter Dienste erwerben wollen. Daß Homer die ältesten bekannten Formen der griechischen Sprache darstelle, daß die Konstruktion äußerst einfach und leicht, daß der antiquarische Gewinn für alle weitern Fortschritte in der Litteratur entscheidend sei: diese Bemerkungen sind wahr; aber hier haben sie kein Gewicht. Möchte die Schwierigkeit doppelt und der gelehrte Gewinn halb so groß sein; die vorigen Gründe würden in ihrer unvergleichbaren Stärke beharren. Aber es kommt darauf an, mit welchen Gemüt man sie auffaßt. —

29. 30. Vgl. Aphorism. 37.



32. Dreierlei ist zu thun, um diesen speziellen Teil der Erziehungskunst auszuarbeiten. Man muß die Auswahl bestimmen; — hauptsächlich aus Homer, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch; aus Sophokles und Euripides, und aus Plato; wie auch aus den Römern, die, sobald sie vorbereitet sind, sich anschließen müssen. Man hat zweitens die Lehrart genau zu bezeichnen: — und drittens bedarf es gewisser Hilfsschriften für alles, was als begleitende Erzählung und Betrachtung vorteilhaft nebenher gehen könnte. Ohne dabei zu verweilen, erinnere ich nur, daß von Homer nicht füglich die rohere Ilias, aber die ganze Odyssee, mit Auslassung einer einzigen längeren Stelle im achten Buche (über einzelne Ausdrücke schlüpft man leisen Fußes hinweg), von Sophokles ziemlich früh der Philoktet, von Xenophon die historischen Schriften, (nicht aber die wahrhaft unmoralischen Memorabilien, die ihren Kredit der Glückseligkeitslehre verdanken,) — von Plato schon im spätern Knabenalter, nach ein paar leichten Dialogen, die Republik gelesen werden kann. Diese letztre ist dem erwachenden Interesse für die größere Gesellschaft ganz angemessen; in den Jahren, wo sich junge Männer der Staatskunst ernstlich widmen, genügt sie ebensowenig, als Homer einem Jünglinge, der gerade jetzt alles Kindliche hinter sich wirft! Plato der Ideenlehrer und Homer der Dichter bleiben allerdings dem reifern Alter; aber verdienen etwa diese Schriftsteller nicht, zweimal gelesen zu werden? Hat etwa der Jugendlehrer nicht das Verweilen und das Überweggleiten in seiner Hand? —

33. Genug über den synthetischen Unterricht im allgemeinen! Er wird früh anfangen müssen, und sein Ende ist nicht zu finden. Fühlbar aber wird er machen, daß Eltern und Jünglinge den Termin der Bildungsjahre weiter als nach heutiger Sitte hinausrücken müssen, — denn sie werden wohl nicht die kostbaren Früchte einer langen Mühe halbreif dem Zufalle preisgeben wollen. Für die meisten wäre eben das ein Grund nicht anzufangen: aber es giebt deren, die das Beste wollen, wenn es nur zu finden ist.

34. Wird aber ein Erzieher zu spät gerufen, und findet er nicht etwa auch eine verspätete Kindlichkeit unverdorben vor (welches sich selten einmal trifft): so lasse er die Griechen; so traue er überhaupt mehr dem analytischen Unterricht! Nur daß er alsdann nicht auf einmal die angehäuften großen Massen in die kleinsten Teile zer-

32. Zu der hier getroffenen Auswahl von klassischen Lesestoffen vgl. man Dissens „Kurze Anleitung ... die Odyssee mit Knaben zu lesen“, wo folgende Reihenfolge empfohlen wird: Homer; Herodot, neben ihm Virgil; Xenophons Anabasis; Euripides (etwa die Iphigenien); Plato (Kriton, Apologie): „endlich der Gipfel von allem ist die Republik, der Punkt, wo der Zögling ernstlicher anfängt, die bessere Verfassung zu suchen“; die Redner. S. Aphorism. 129 ff.

legen wolle; vielmehr müssen die Vertiefungen anfangs partienweise umhergehen, dann, bei fortgesetztem Gespräch (zu welchem allenfalls aus dem schon vorhandenen Gesichtskreise gewählte Bücher, die man gemeinschaftlich liest, ungezwungen veranlassen mögen), muß, unter beständigem Tasten nach den beweglichen Stellen des Gemüts, eine Partie nach der andern ihre kleinern Glieder hergeben, damit man nicht sowohl korrigiere, als vielmehr nur den Menschen seines Vorrats inne werden lasse. Ist er nun sich selbst ein Gegenstand der Betrachtung

II. Analytischer Gang

Empirie.

36. Das Zeigen, Benennen, Betasten- und Bewegenlassen der Dinge geht allem voran. — Es zieht sich von dem Ganzen immer mehr in die Teile, und in die Teile der Teile. Man associiert die Teile, indem man ihre Lage unter einander bestimmt. Man zerlegt Sachen in ihre Merkmale, und associiert die Merkmale durch Vergleichungen. — Ist das Mannigfaltige eines Erfahrungskreises auf

Spekulation.

37. Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises stößt allenthalben auf Andeutungen eines gesetzmäßigen Zusammenhangs der Natur der Dinge, auf Andeutung von Kausalverhältnissen. Ohne Frage, ob diese Andeutungen objektiv gültig, ob sie transcendent oder immanent zu erklären seien: liegt der Jugendbildung daran, daß sie aufgefaßt werden, wie sie vorkommen; daß wie mit den Blicken des Physikers oder des pragmatischen Historikers (nicht des fatalistischen Räsonneurs) der Konsequenz der Natur in allem Verlauf der Begebenheiten nachgespürt werde. — Die ersten Schritte macht ein Zeigen, ein Hervorziehen des Zusammenhangs, von Mittel und Zweck wie von Ursache

Geschmack.

38. Das Ästhetische — (unter welchem Namen ich das Schöne, das Erhabene, das Lächerliche, samt den Nüancen und Gegenteilen davon, zusammenfasse:) — entsteht uns erst in der verweilenden Betrachtung. Jüngere Kinder sehen gewöhnlich nur die Masse, wie andre Massen. Zuerst ist das Bunte, das Kontrastierende, das Bewegte, für sie schön. Haben sie sich daran satt gesehen, und trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen Stimmung: dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen beschäftigen könne. Man zeige also zuerst auf das Schöne, indem man es heraushebt aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden.

36—41. Vgl. Umriß pädag. Vorles. § 83, wo die „Hauptklassen des Interesse“ so schematisiert sind: der Erfahrung entsprechen das empirische, das spekulative und das ästhetische, dem Umgang das sympathetische, das gesellschaftliche, das religiöse Interesse. Die Erfahrung bereitet Kenntnisse, der Umgang Gesinnungen. — In der Allg. Pädagogik findet sich nur in den obigen Paragraphen eine durchgeführte kombinatorische Bearbeitung der gefundenen Begriffe.



geworden, so wird es sich zeigen, wie er sich gefalle? wie viel Kraft er besitze? wo und wie man ihm noch synthetisch Hilfe leisten könne? —

35. Dem bloß darstellenden Unterricht werden wir, wie oben bemerkt, statt aller Regel die Munterkeit und den Beobachtungsgeist des Lehrers wünschen müssen. Auf den analytischen und synthetischen Unterricht sollten die im vorigen Kapitel entwickelten Begriffe kombinatorisch angewendet werden. Man erinnere sich, daß hier nur eine Skizze versprochen ist; und man erwarte nicht die feinere Artikulation des Unterrichts in den engen Fächern einer Tabelle.

des Unterrichts.

Teilnahme an Menschen.

39. Die Zerlegung des Umgangs zur Erweckung der Teilnahme an einzelnen Menschen hat zur Hauptidee: Zurückführung der Gesinnungen, — der minder guten wie der bessern — auf natürliche Regungen, deren Möglichkeit jeder in seinem eignen Bewußtsein antreffen, mit denen er demnach auch sympathisieren könne.

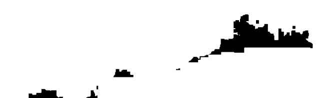
Teilnahme für Gesellschaft.

40. Betrachtungen über die Konvenienzen des Umgangs, und über die gesellschaftlichen Institute aller Art weisen zurück auf die Notwendigkeit, daß Menschen sich untereinander schicken und helfen. Auf diese Notwendigkeit gestützt, erkläre der Unterricht die Formen der gesellschaftlichen Subordination und Koordination. Um hier anschaulich zu sein, ergreife er vor allem das nächste Beispiel, den Zögling selbst; diesen stelle man in allen seinen gesellschaftlichen Verhältnissen an den rechten Platz, und lasse ihn

Religion.

41. Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit des Menschen ist das wesentliche Naturprinzip aller Religion. — Man lasse hinschauen, wo Menschen das Gefühl ihrer Grenzen äußern; man deute jeden Übermut auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke. Der Kultus werde als ein lautes Bekenntnis der Demut dargestellt; Vernachlässigung des Kultus hingegen führe — wohin sie wirklich führt, — auf den Verdacht einer stolzen Geschäftigkeit, die auf einen vergänglichen Erfolg zu viel Mühe

Analyse und Synthese sind die umfassendsten; die nächsten Unterabteilungen sind die sechs Interessen der Erkenntnis und Teilnahme (s. Bem. zum 2. Buch, 3. Kap., Abs. 10), welche für die Analyse wie die Synthese durchgesprochen werden, und innerhalb jedes der sechs Interessen findet sich die Durchführung durch die vier formalen Stufen (1. Kap., Abs. 15. ff.), beziehungsweise die Andeutung, wo dieselbe nicht stattfinden kann.



Empirie.

diese Weise einzeln hinreichend bearbeitet: so zerlegt man die Ereignisse, welche beim Zusammenstoß des Verschiedenen entstehen, in die Veränderungen, die jedes Einzelne leidet. Man entwickelt den Gebrauch, welchen der Mensch von den Dingen macht. Die Begriffe von Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, welche nicht hieher gehören, können füglich dabei vermieden werden; die Empirie hat es nur mit der Folge der Begebenheiten, mit dem Verlauf ihrer Reihen zu thun. — Gegenstand dieser Zerlegungen ist in den frühern Jahren auf der

Spekulation.

und Wirkung. Hiebei muß sich das Verhältnis der Bedingtheit und Abhängigkeit durch veränderte Versuche mit verändertem Resultat verraten; wie wenn man eine Maschine langsamer und schneller dreht, und hier und dort eingreift, um zu sehen, welche Räder folgen und welche nicht. Dazu muß man das Resultat in der Gewalt haben; und es muß die Aufmerksamkeit anziehen, also nicht zu gemein, noch zu betäubend sein. — Man associiere die vorher einzeln dargestellten Versuche, und zeige sie associiert; als den Pendel mit dem Räderwerk in der Uhr, die mechanisch erregte Wärme mit der Explosion des Pulvers beim Schießgewehr; die Expansion der Dämpfe mit der Kontraktion durch Kälte bei der Dampfmaschine u. s. w. Man sehe dabei nach, wo jedes bleibt, was aus jedem wird; man vergesse nicht die Rückstände; man betrachte die Gesamtheit der Folgen, oder bemerke den Punkt, wo ihr Verlauf sich der Beobachtung entzieht. — Aber auch wie Menschen auf einander rechnen, und in ihren Arbeiten einander voraussetzen, oder stören, im

Geschmack.

Alsdann fange man an, es zu zerlegen; nämlich in solche Partien, deren jede für sich noch einen Wert für den Geschmack hat. So würde man z. B. einen wohlgewachsenen Strauch vor sich nehmen, davon einen einzelnen Zweig, genau wo er hervortritt, abschneiden, davon ebenso ein Blatt und von dem gefiederten Blatt die einzelnen Blättchen; oder die Blume, von der sich ebenfalls die Blätter ablösen und einzeln vorlegen lassen. Falsche Zerlegungen, — z. B. einen Schnitt mitten in das Blatt — muß der Zögling beachten und rügen. So muß das einfachste Schöne, — es muß die Artikulation des zusammengesetzten, — es muß bei der Wiedervereinigung das neue Schöne der entstehenden Umrisse einzeln gefaßt und associiert werden. So entkleide man auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diktion, das Sujet von der Form. Aber alle diese Auflösung habe stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis, denn dahin strebt das auffassende Gemüt; man beleuchte das Einzelne, ohne je das Ganze

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

Aber wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eignen voraus. Demnach zerlege man die jugendliche Seele sich selber; sie entdecke in sich den Typus menschlicher Gemütsbewegungen. Auch den Ausdruck muß sie deuten lernen, wodurch menschliches Gefühl sich zu Tage legt; zunächst den unwillkürlichen; aber allmählich auch das Maß und Gewicht der konventionellen Bezeichnung. Es muß sich daran eine Sorgfalt knüpfen, sich im eignen Betragen andern immer deutlich dar-

Teilnahme für Gesellschaft.

die ganze Bedingtheit und Abhängigkeit seiner Existenz empfinden. Indem die Teilnahme dies Gefühl in die Auffassung der gegenseitigen Abhängigkeit aller hinüberträgt; und indem der kontinuierliche Umlauf der gesellschaftlichen Bewegung, samt allem Schwanken vorwärts und rückwärts, immer klärer erkannt, immer erwartungsvoller durchblickt wird: muß die allgemeine Ordnung dem Knaben teuer werden, und unverletzlich, und wert der Aufopferungen, die sie irgend einmal auch von ihm erheischen könnte. Erhebt sich die körperliche Kraft im Jünglingsalter: dann ziemt es sich, zu dem Gedanken an Vaterlandsverteidigung das Gemüt zu heben bei dem Blick auf das Militär — dies glänzende Schauspiel des Staats, das, von früh auf, die Augen der Jugend so lebhaft beschäftigt, und leicht der

Religion.

wendet. Kontinuierliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideutigen Wert der Güter, das Verhältnis zwischen Lohn und Arbeit. Gegenüber stelle man die Möglichkeit der Frugalität, die Ruhe dessen, der wenig braucht, — die Betrachtung der Natur, welche dem Bedürfnis entgegenkommt, den Fleiß möglich macht, und im Ganzen belohnt, wiewohl sie verbietet, an dessen einzelnen Erfolgen zu hängen. Man leite von da auf ein allgemeines teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben, und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muß.

Überhaupt soll der Geist feiern in der Religion. Von allem Denken, Begehren, Besorgen, soll er hieher zur Ruhe kehren.

40. Militär. Vgl. Aphorism. 186.

Analytischer

Empirie.

einen Seite der menschliche Körper (auch unter den äußern Gegenständen der wichtigste, denn man fühlt nicht bloß den eignen, man sieht auch die Körper andrer Menschen;) auf der andern Seite die Summe der Dinge umher, Hausgerät, Pflanzen, Tiere u. s. w. Mit dem menschlichen Körper hängt menschliches Thun und Leiden zusammen, nebst den nächsten und einfachsten Verhältnissen der Menschen unter einander. — Hier greift der darstellende Unterricht ein; er erweitert die Kenntnis der Natur und des Menschen durch die ersten Anfänge von Länder- und Völkerkunde. Daraus wird allmählich Geographie und Naturgeschichte, wobei immer das Zeigen und Associieren dem Lehren vorausgeht. Daneben geht die empirische Menschenbeobachtung aus der nahen Umgebung leise fort. — Analytische Übungen in der Muttersprache müssen durch den ganzen Umfang derselben angestellt werden, um der Orthographie, dem Stil, und der allgemeinen Grammatik vorzuarbeiten; und selbst um Begriffe vorläufig zu scheiden. — Was gezeigt und associiert ist, bekommt durch bestimmt zusammenstellende Rekapitulation die Lehrform; und wo es sich frägt, welche Stelle in der Lehrform, — etwa in der Klassifikation, diesem oder jenem gebühre, da wird eine Spur des Philosophierens eintreten.

Spekulation.

Hause, in der Ökonomie, in den Gewerben, im Staate, — associiert wieder mit dem toten Mechanismus der dienenden oder schadenden Naturkräfte, — dies alles muß, wo es sich in der Erfahrung oder im beschreibenden Unterricht findet, sorgfältigst ausgezeichnet, der ruhig verweilenden und hin und her prüfenden Beschauung hingelegt, keineswegs aber dem flüchtigen Ansehen, dem Staunen, dem Schreck oder auch selbst einer voreiligen Andacht preisgegeben werden. — Grenzscheidungen unter Begriffen, Suchen nach Definitionen — Entwickelung der eignen Gedanken können sich später damit vereinigen. — Das Lehren und Philosophieren gehört hier der Physik und endlich den spekulativen Systemen.

Geschmack.

durchaus in Schatten zu stellen. Auch fange man nicht mit zu großen Gegenständen an; das Einfachere ergiebt klärere Geschmacksurteile. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgange, im Anstande, im Ausdrucke, zeige man auf das Schickliche, und verlange es insoweit von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen. Dies wird so viel besser gehen, je weiter alle aufgedrungene Ziererei entfernt blieb; und je reinere Stimmung man im allgemeinen zu erhalten weiß. — Das Lehren ästhetischer Zerlegungen nach Kunstregeln, un[illegible] sophieren darübe[illegible] mißlich.

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

zustellen, Mißverständnisse und unvorsichtige Kränkungen zu verhüten. — Diese Anfänge einer, dem innern Sinn anschaulichen Psycho- logie, müssen sich mit dem Umgange, mit der Kenntnis der Menschen kontinuierlich erweitern und das Gemüt mehr und mehr be- schäftigen. Es muß daraus immer mehr jede menschliche Erscheinung erklärlich werden, jeder Widerwille, als gegen fremdartige Wesen, immer unmöglicher, die Anschließung an alles Menschliche immer inniger werden. — Aber selbst dazu gehört: daß, wie in einem verklärenden Spiegel, jeder menschliche Zug erkennbarer, also vollendeter in seiner Art, minder verwischt als im gemeinen Leben, — einer poetischen Erhöhung angenähert, — in dem nachahmenden, allein nicht fortgerissenen — Gemüte sich darstelle: — ohne gleichwohl ins Fabel- ähnliche, über das Wirkliche und folglich auch über die Teilnahme selbst, hinauszutreten. Klassische Dichter machen das verständlich.

Teilnahme für Gesellschaft.

Erziehung nachteilig wird, wenn nicht der Unterricht den Aufrei- zungen des wilden Ungestüms und der Eitelkeit hinreichende Gegenge- wichte giebt. — Allem Glanz, den dieses und andre Institute des Staats von sich werfen, setze der Un- terricht die stete Erinnerung entgegen an die wirkliche Kraft, welche der brave Mann zu seinem Posten mitbringen, — und an die wirk- lichen Schranken, in welche jeder öffentliche Diener sich fügen muß.

Religion.

Aber für das Hohe der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit Vielen, die Kirche, willkommen. Nur bleibe er auch hier nüch- tern genug, um phantastische und mystische Gaukeleien, vol- lends Affektionen des Mysti- zismus, als tief unter der Wür- de des Gegenstandes zu ver- schmähen.

Anmerkung. Zur Nahrung der Teilnahme im Knabenalter hat der darstellende Unterricht historische Erzählungen; — lebhafte biographische Schilderungen von Menschen und Menschenhaufen. Nur nichts von neuerer Politik!

III. Synthetischer Gang

Vorerin-

42. Der synthetische Unterricht giebt eine Menge neuer Vorstellungen und hat sie zu verarbeiten. Er beobachte beständig, ob er auch das Gemüt zu sehr erfüllt, oder zu leer läßt; man wird hier nicht bloß die Fähigkeiten, sondern auch die Disposition zu verschiedenen Stunden sehr verschieden finden, und sich darnach richten müssen. Ferner wirke Regierung und Zucht, vor allem aber die eigne, ganz der Sache gegenwärtige Sammlung des Lehrers dahin, daß ein Streben rege sei, gleich im ersten Augenblick ganz und recht zu fassen, reinlich und sauber alles aufzunehmen. Endlich hüte man sich, auf

Synthetischer

Empirie.

43. Man zeige schon sehr früh an unzähligen Beispielen die kombinatorischen Operationen, am meisten das Variieren, welches wohl am öftersten gebraucht wird. Ganz unabhängig davon zeige man auch die Reihen der Merkmale sinnlicher Dinge, dergleichen man z. B.

Spekulation.

45. Das Auffinden der Beziehungen, oder die Synthesis a priori, setzt in allen Fällen von Bedeutung, vorhergefühlte Schwierigkeiten, — Vertiefung in spekulative Probleme voraus. Der reelle Boden dieser Probleme aber ist die Erfahrung, die äußere und innere; — ihn sollte eigentlich die Jugendbildung als solchen in Besitz nehmen, so breit er ist. Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises führt auf Reihen von Kausalitäten, deren Anfang nicht zu finden ist, weder in der Weite, noch in der Tiefe der Welt

Geschmack.

46. So wenig gehäufte philosophische Lektüre Philosophen bildet, ebensowenig erzeugt sich Geschmack aus einem Umhertaumeln unter allerlei Kunstwerken, selbst wenn die letztern wirklich klassisch sind. Zahllose einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüt in stiller Achtsamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den ästhetischen Sinn; — meistens nur noch eine Art davon, nur diesen oder jenen Geschmack. — Noch vorher, ehe die jugendliche Seele starken Eindrücken ausgesetzt wird, die als Reminiszenzen ankleben könn-

---

43. Kombinatorische Operationen. Vgl. Bem. zu Buch II, Kap. 4, Abs. 26. Genaues darüber Umriß pädag. Vorles. § 215. — Weiter unten heißt vox, was man beim Zeitwort heute genus heißt: Aktiv, Passiv, Medium.

45. ABC der Anschauung. S. im 2. Bande Abs. 1 des 3. Abschnittes der unter VI abgedruckten Schrift.

des Unterrichts.

nerung.

neugelegtem Grund zu rasch fortzubauen. Was heute klar wurde, ist morgen wieder dunkel, und wer sich an das Einzelne noch mühsam besinnt, kann es nicht komplizieren und anwenden. Was nun die Elemente betrifft, so sorge man womöglich, daß sie lange vor dem Gebrauch bereit liegen; auch baue man immer mit etwas breitem Grunde, damit hier und dort zu thun sei, und Abwechselung entstehe. Was aber die Komplikation anlangt, so ist es sehr wichtig, mit deren Formen, sofern es sein kann, das Gemüt besonders zu beschäftigen, damit es die Wege der Verknüpfung voraussehe und selbst suche.

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

47. Den Menschen überhaupt, dem Menschlichen, so vielfach es ist und uns begegnen möchte und werden könnte, — gebührt eine Teilnahme, die sich nicht bloß analytisch aus dem Umgange mit bekannten oder dargestellten Individuen entwickeln kann, und die sich

Teilnahme für Gesellschaft.

48. Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte muß die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten; zugleich das Drängen der Not, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Hinweisungen auf das, was gehörig verbundne Menschen darstellen und wie sie sich darstellen können, wie aber keiner allein etwas Großes zu werden, vollends zu leisten, im stande sei, — wie

Religion.

49. Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, muß diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt, einen Überblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizontes hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der

49. Man vgl. die unter VIII im 2. Bande abgedruckten „Bemerkungen über einen pädag. Aufsatz“ Abs. 14 und Aphorism. 140.

Zu dem ganzen Absatz ist zu vergleichen „Über die ästhet. Darst. der Welt u. s. w.“ (2. Band unter IV), Abs. 37 ff., besonders wegen der Idee der Vorsehung die Anm. zu Abs. 44, aus welcher auch [illegible] vergeblichen Kunst der rückschreitenden Bild

Synthetischer

Empirie.

in Lehrbüchern der Mineralogie bemerkt findet; als die Reihen der Farben, Grade der Schwere, Härte, u. s. w. Hieher gehören auch die räumlichen Formen. Zuerst Viereck und Kreis, als welche sich am öftersten an den umgebenden Geräten ohne Zerlegung darbieten. Dann Winkel. Dabei nutze man die Zeiger der Uhr; die Eröffnungen der Thüren und Fenster, u. s. w. Winkel von 90°, 45°, 30°, 60°, müssen zuerst ausgezeichnet werden. Geläufigkeit darin setzt mein ABC der Anschauung voraus, welches hier seinen Platz hat. — Statt aller Beispiele über das kombinatorische Konstruieren der Dinge aus den Reihen der Merkmale, welchem ein freies Associieren dieser Reihen vorangehen muß, oder über die, auf den kombinatorisch gelegten Grund zurückgehende Analysis gegebener Dinge (welche dahin gehört, wo viele denkbare Komplexionen in der Wirklichkeit fehlen,) nur ein Wort über Grammatik; namentlich über das Konjugieren. Hier sind erstlich zu unterscheiden die

Spekulation.

und des Bewußtseins. Die physikalischen Naturkenntnisse führen auf eine Menge von Hypothesen, aus denen synthetisch in die Natur zurückzugehen man gewöhnlich nicht ohne Anstoß versucht. Man zeige diese Hypothesen und jene Probleme, einzeln, nach Gelegenheit; man beschäftige die Phantasie damit, und lasse den Vorstellungsarten Zeit sich aufzuklären, soweit sie können, oder sich wenigstens mannigfaltig zu associieren. Allmählich ziehe man aus den Problemen, welche unmittelbar das Reelle zu betreffen schienen, die Begriffe hervor; und mache bemerklich, daß der Denker hier in den Verwickelungen seiner eignen Gedanken befangen sei, daß er folglich sie zu behandeln die rechte Methode besitzen müsse. Hier kann die Logik eintreten. Das Studium der Mathematik, (für welche schon das ABC der Anschauung die gegenseitige Abhän-

Geschmack.

ten, muß sie die einfachen Verhältnisse, die ästhetischen Bestandteile der größern Kompositionen, leise vornommen haben. Dies gilt für jede der neben und über einander liegenden Sphären der Künste. Das Vernehmen der Verhältnisse hängt ab von der Klarheit und Reife der Auffassung; das Gemüt muß affiziert, nicht hingerissen, — es muß leicht, nicht stürmisch bewegt sein. — Man umringe es also mit den Materialien der Verhältnisse, — mit denen, welche in dem jedesmaligen Fassungskreise vollkommen enthalten sind. Man associiere dieselben auf allerlei Weise. Man zeige die einfachen Verhältnisse selbst, wenn man im Besitz derselben ist, (wie in der Musik). Aber man sorge auch für die ästhetische Stimmung. Nicht alle Kraft darf sich zwischen Lernen und körperlicher Thätigkeit teilen; äußere

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

noch viel weniger mit dem allgemeinen Gattungsbegriffe, Menschheit, leichthin aufnehmen läßt. Nur diejenigen besitzen sie zum Teil, und können sie einigermaßen mitteilen, die zahllose mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben; — nur die Würdigsten unter den Dichtern, und, ihnen zunächst, den Historikern. Wir suchen bei ihnen die klärste Anschauung allgemeiner psychologischer Wahrheit. Aber diese Wahrheit ist kontinuierlich modifiziert nach andern und andern Zuständen der Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Er=

Teilnahme für Gesellschaft.

jeder, in und außer sich, immer nur das verarbeite, was Zeit und Umstände ihm darreichen, — müssen ein disponierendes Interesse anregen, jener Fügsamkeit gemäß die Menschen so anzustellen und anzuhalten, wie es nötig ist, damit sie zu ihren eignen besseren Zwecken vorwärts schreiten können. Aber der Unterricht muß hiebei die ganze, der unverdorbenen Jugend natürliche, Bescheidenheit in Anspruch nehmen; er muß die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden; und ihm das Unfügsame der Räsonnier=Sucht zeigen, welche mit vieldeutigen Reden müßige Leerköpfe füllt, und in kritischen Momenten die öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt. — Alles Vorlaute

Religion.

Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht; wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückließ. — Immer von neuem muß diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden; als die letzte Voraussetzung eines jeden Mechanismus, der sich irgend einmal zur Zweckmäßigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Es darf mit der Gottheit reden, wie mit seinem Vater. Dem Knaben müssen, in immer steigender Deut=

Synthetischer

Empirie.

allgemeinen Begriffe, welche sich dabei komplizieren, Person, numerus, tempus, modus, vox, — von den Sprachzeichen, wodurch diese oder jene Sprache sie angiebt. Es ist ferner zu unterscheiden das Deutlichmachen der einzelnen Begriffe und ihrer Reihen vom Entwickeln des typus der Konjugation, welcher bloß aus dem Variieren jener Reihen entsteht. Aber dieser typus entwickelt sich von selbst, wenn außer den Begriffen auch die Form des Variierens, unabhängig von aller Grammatik, schon bekannt war. Will man nun eine einzelne Sprache, z. B. Griechisch lehren, so zeigt man, nach jenen allgemeinen Vorbereitungen, zuerst die am meisten konstanten Kennzeichen, als, des Futurum, Perfektum, des Konjunktivs, Optativs, u. s. w., und läßt sie an einzelnen Worten aufsuchen; dann durchgeht man die minder konstanten Kennzeichen, als Anomalien, welche besonders gelernt werden müssen. So beschäftigt man den Geist mit der Konjugation, man associiert ihm auf alle Weise das Mannigfaltige derselben, ehe man zum Auswendig-Lernen schreitet; wiewohl auch dieses nicht entbehrt werden kann. Bei hinreichender kombinatorischer Übung läßt man den typus in andre und andre Formen bringen, welches geschieht, indem man

Spekulation.

gigkeit gewisser Größen vorbereitend bemerkt) muß alsdann längst eine bedeutende Stufe erreicht haben. An ihr muß wenigstens das logische Schließen durch Mittelbegriffe, sowohl in der Analysis, als in der Geometrie, längst bis zur Fertigkeit geübt sein. Nun komme das Studium spekulativer Systeme hinzu, (angefangen am besten von den ältesten und einfachsten): und es knüpfe sich daran das psychologische Interesse für menschliche Meinungen. Die Synthesis a priori selbst zu lehren, wird man gewiß der Erziehung erlassen; genug wenn der Jugendlehrer ihr unparteiisch vorarbeitet. — Die Anfänge des Spekulierens können einen gesunden Jüngling (und selbst den ältern

Geschmack.

Wildheit muß eingeschränkt werden. Freies, belebtes Gespräch führt jener Stimmung am nächsten; sinniges Alleinsein hilft sie vollenden. — Regt sich der Geschmack, so muß man die Phantasie zu beobachten suchen. Dazu hilft ein vertrauliches Verhältnis. Für seine Eröffnungen sei der Zögling besonders hier einer gefälligen Aufnahme gewiß, ohne scharfen Tadel, aber auch ohne lebhaftes Lob. Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Produktion zur andern fortgelenkt. — Auf daß er nicht zu früh in seinen eignen Geschmack versinke:

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

ziehers, zu sorgen, daß diese und jene Modifikationen, stets richtig aufeinander treffend, miteinander fortgehen mögen. Darum ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuern! — Dies Aufsteigen wird sich von selbst seitwärts ausbreiten, und die allmählichen Divergenzen der Individualitäten bei erweiterter, verpflanzter, nachgeahmter Kultur, dem Gemüte nahe bringen. Auch das Schiefe und Künstlich-Schlechte, auf welches man bei diesen Divergenzen stößt, dargestellt in solcher Folge, und mit allen seinen Gegensätzen und Widersprüchen, wird den ansteckenden Einfluß verlieren, den es auf die Unvorbereiteten zu äußern pflegt, welche, ohne sichere Richtung umhersuchend nach Bildung, so leicht geblendet und oft so gefährlich gerührt werden. Auf den Höhen der menschlichen Ausbildung fortschreitend, wird man, angelangt bei unsrer heutigen Litteratur, die niedern, sumpfigen Stellen derselben leicht vorbeigehen; und damit hängt ein bedeutender Grad von Sicherheit gegen alles Verführerische der heutigen Welt zusammen. Endigen wird der ganze Gang bei dem Gegensatz zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideal dessen, was die Menschheit sein sollte; nebst

Teilnahme für Gesellschaft.

und Vorschnelle verschmähe das gesellschaftliche Interesse: es verbinde sich dagegen mit einer ökonomischen Besinnung höherer Art, welche die Zwecke ausgleicht, und Schwierigkeiten gegen Opportunitäten berechnet. Nicht bloß was den Verkehr angeht, — der Reiz natürlicher und künstlicher Bedürfnisse, der ihn belebt, die öffentliche Macht, die ihn beschützt oder drückt, die verschiedenen Zweige der Ad-

Religion.

lichkeit, die Alten bekennen, daß er ihren Göttern, ihrem Schicksale nicht angehören könne. Er empfange früh, aus der Hand der Kunst selbst, was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. — Man zeichne ihm die Epoche des Sokrates aus, wo das Schicksal (reelle Vorbestimmtheit ohne Kausalität und Wille) von der damals neuen Idee der Vorsehung anfing, ver-

Synthetischer

Empirie.

die Anordnung der Reihen bei der Variation verändert. — Ein noch viel leichteres Beispiel wäre die musikalische Notenschrift, wo die Reihe der Tonzeichen mit der der rhythmischen Zeichen variiert wird. — Man wird aber auch diese Übungen in der Botanik, Chemie, Mathematik und Philosophie wieder gebrauchen; man wird durch ihre Hilfe allein das Gerüst der Wissenschaften richtig darstellen, Klassifikationen richtig *lehren* und darüber *philosophieren* können.

44. Der kombinatorische Blick, — überhaupt ein unschätzbares Talent in allen Fällen, wo vielerlei zugleich bedacht sein will, — kommt dem Unterricht noch besonders zu statten bei syntaktischen Sprachübungen, — und bei der Auffassung des *Skeletts der Geschichte*. Dieses *zu erlernen* ist eine eigne Beschäftigung des spätern Knabenalters, welche von dem *teilnehmenden Umfassen* historischer Erzählungen, deren manche hier vorausgegangen sein sollen, *ganz gesondert werden* muß. In dem Skelett liegen mehrere Reihen von Namen, die zur Chronik der einzelnen Länder, und wenn man will, zur Chronik der Kirche, der einzelnen Wissenschaften und Künste gehören, nebeneinander; und es kammt darauf an, nicht nur die einzelnen Reihen geläufig verfolgen, sondern sie auch zu zweien und dreien, wie man will, verknüpfen zu können. — Etwas Ähnliches würde sich von *rechtlichen* Verhältnissen und den *positiven* Bestimmungen über dieselben sagen lassen; wovon einige Kenntnis zu erhalten schon dem frühern Jünglingsalter wohlthätig ist, weil dadurch die Aufmerksamkeit aufs wirkliche Leben geschärft, und die künftige Besorgung eigner Angelegenheiten erleichtert wird.

Spekulation.

Knaben) zwar wohl zu *viel*, und zu sehr *ausschließend*, — aber an sich nie zu *lebhaft*, beschäftigen, — *solange* sie nicht andre Interessen ins Spiel ziehen, und dadurch *drückend* und *beunruhigend* werden. *Sobald* sich dies ereignet, muß man sie durch andre Beschäftigungen kräftig unterbrechen. Die spekulative Stimmung ist dann ohnehin für dasmal verdorben.

Geschmack.

dazu mögen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen, periodisch wieder aufgesucht, leisten der eignen Fortbildung einen Maßstab. Aber aller Geschmack kommt erst spät zum festen Charakter. Um diesen auszuarbeiten, muß er die ganze Kraft seines eigentümlichen Gewissens angestrengt gegen sich selbst wirken lassen.

Unterricht.

Teilnahme an Menschen.

der vermittelnden Überlegung, wie sie es werden könnte, und was dafür der Einzelne zu thun habe? — Vom Moment etwas mit Ungestüm zu fordern oder ängstlich zu erwarten, ist übrigens am wenigsten demjenigen natürlich, welcher mit großem Schritt die Zeiten durchwanderte, und allenthaben dieselbe Menschheit erkannte. Selbst wenig bewegt vom Wechsel, wird er auch andre so frei zu machen suchen, als unsre Natur es gestattet. Dies ist das Höchste der Teilnahme.

Teilnahme an Gesellschaft.

ministration im Staat, — sondern auch was Menschen gemeindet, Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit und öffentliches Vergnügen, — werden zusammen in Betracht gezogen. — Eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege, muß den Jüngling erst jeden Beruf kennen lehren, ehe er selbst einen wählt: — welches, mit fester Bestimmtheit, nicht spät genug geschehen kann. — Den gewählten Beruf muß das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohlthätige Wirksamkeit.

Religion.

drängt zu werden. Man vergleiche ihm unsre positive Religion mit der, in welcher Plato die griechische Jugend auferzogen wünschte. — Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswert finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmack muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich (sofern er Realist bleibt) aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit, unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht.

IV.

Über Lehrpläne.

50. Der erste Blick giebt zu erkennen, daß die vorstehenden Tabellen kein Lehrplan sein sollen; da in denselben so vieles vorkommt, was gar keine feste Stundenfolge gestattet, sondern vielmehr auf Gelegenheiten rechnet, wo es irgend einem Unterricht beigemischt werden könne. Der Lehrplan ist die Veranstaltung dieser Gelegenheiten. Nicht eher kann er entworfen werden, als bis der Erzieher den hier bezeichneten Gedankenkreis reiflich erwogen, sein gesamtes Wissen in denselben eingeführt, und nun noch die Bedürfnisse des Zöglings hinreichend erforscht hat. Von so vielen Zufälligkeiten, die mit der allgemeinen Idee vielseitiger Ausbildung nichts gemein haben, muß der Lehrplan sich abhängig machen, um wirksam zu werden. Denn diese Wirksamkeit kommt zusammen aus den individuellen Kräften des Erziehers und des Zöglings; diese, wie sie sich finden, müssen aufs beste benutzt werden.

51. Vieles hängt davon ab, wie weit und wie der Zögling entgegenkommt. Ein Unterricht, der früh anfängt und der hauptsächlich synthetisch sein wird, kann sich ziemlich verlassen auf die Gewalt, die er ausübt durch das, was er giebt. Aber dem analytischen Unterricht sollte eigentlich der Zögling selbst den Stoff darreichen, besonders in spätern Jahren, wo die Masse der gemeinen Erfahrung abgenutzt, und nur dasjenige der Zerlegung wert ist, was schon in die Tiefe des Gemüts sich eingesenkt hat. — Dem gemäß erklären sich leicht die Erfahrungen, daß bei erwachsenen Jünglingen, wenn sie sich offen äußern, die pädagogische Einwirkung sehr schnell und besonders im Anfange (soweit die Analysis trägt,) fast wunderbar gelingt, — wenn sie im Gegenteil zurückhalten, alle Bemühung verloren geht! —

52. Das eigentliche Vehikel des analytischen Unterrichts ist Gespräch, angesponnen und im Gang erhalten durch eine freie Lektüre, und, wenn es sein kann, gehoben durch schriftliche Aufsätze, die Zögling und Erzieher einander gegenseitig vorlegen. Die Lektüre muß aus einer schon bekannten Sprache sein, mancherlei Berührungspunkte mit dem Zögling haben, und an sich nicht in dem Grade interessieren, daß die häufigen Unterbrechungen, — die vielleicht langen Abschweifungen, die sie sich gefallen lassen soll, — widrig werden könnten. Die Aufsätze müssen nicht lang und nicht künstlich sein, aber mit aller Sorgfalt den Stoff, welchen sie im Gespräch fanden, klar und kenntlich hinstellen, und ihren Hauptgedanken deutlich und frappant aussprechen. Sie müssen beweisen, daß das Gemüt vertieft war in seinen Gegenstand. Trifft es der Lehrling schlecht, so mag der Lehrer

es besser machen. Er mag, wo es nötig ist, Wetteifer und Dispüt aufbieten, um die Schlaffheit anzuspannen, — nur daß er sich nicht selbst dabei erhitze! — Auf dergleichen Übungen muß eine verspätete Jugendbildung das meiste Gewicht legen, und sie so umherzuwenden suchen, daß sie auf alle Seiten des Interesse nach und nach treffe. Um aber das Gemüt auszufüllen, kann man irgend einen lebhaft darstellenden Unterricht hinzufügen; auch einige an sich unbedeutende, aber so sehr als möglich kontrastierende Nebenstudien zusetzen. — Dies wird die ganze, anscheinend planlose Form des Lehrplans da sein, wo die Erziehung ihre schönsten Rechte schon verloren hat; aber als Zusatz werden jene Übungen auch bei einem sonst synthetisch fortschreitenden Unterricht fast unentbehrlich sein; schon damit der pädagogischen Wachsamkeit nicht verborgen bleibe, was sich im Innern bereitet.

53. Fängt der synthetische Unterricht zur rechten Zeit und mit voller Hoffnung an: so findet er leicht in den vorigen Entwickelungen die zwei Hauptfäden, die von einem Extrem der Erziehung zum andern laufen, und nie aus der Hand gelegt werden sollen. Geschmack und Teilnahme erheischen das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neuern. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen, und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neuern Sprachen anordnet. — Spekulation, und Empirie, sofern sie von jener beleuchtet wird, erfordern vor allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik. — Als Hauptpunkte, welche in den Anfängen dieser beiden Reihen hervorragen, wage ich die Odyssee und das ABC der Anschauung zu nennen. — Als dritte Reihe kann man eine Folge von heterogenen Studien ansehen; unter welchen Naturgeschichte, Geographie, historische Erzählungen, und Vorbereitung auf positives Recht und Politik, — die wichtigsten sein werden. Unter ihnen soll nicht eben das Frühere geendigt sein, ehe das Spätere anfängt; nur die Perioden werden einander folgen müssen, da jedes Einzelne sich im Gemüte vorzugsweise geltend macht. Und jedes bedarf einer solchen Periode, um sich für immer festzusetzen. — Nimmt man die beschriebenen Übungen hinzu, welche dem analytischen Verfahren von Zeit zu Zeit gewidmet werden müssen, so hat man die Hauptzüge beisammen für den voll-

53. Die zwei Hauptfäden sind Natur und Geschichte d. i. naturwissenschaftlich-mathematischer und sprachlich-geschichtlicher Unterricht. Vgl. „Über die ästhet. Darstellung der Welt u. s. w." Abs. 39 u. 43 und „Ideen zu einem pädag. Lehrplan für höhere Schulen" Abs. 17, ferner Aphorism. 103: „es giebt nur zwei Hauptfäden, die nach beiden Richtungen lange fortgesponnen werden können und sollen: Kenntnis der Natur und der Menschheit. Sprachen sind nur Handwerkszeuge."

ständigen Plan des erziehenden Unterrichts; und es ist nur noch nötig, zu den Hauptstudien die Hilfskenntnisse hinzugedenken. — Die Hauptarbeiten werden von vielen Nebenarbeiten umringt sein, die großenteils außer den Lehrstunden fallen, aber nicht außer der Wirkungssphäre einer konsequenten Zucht. Übrigens darf man einem Knaben, dessen Interesse erregt ist, zutrauen, daß er die Lasten, welche es mit sich bringt, rüstig tragen werde. Nur hüte man sich, das Interesse zu zerstreuen! Dies geschieht unfehlbar durch alles, was der Kontinuität der Arbeit schadet. Sie muß so geartet sein, daß sie ihre nötige Abwechselung im eignen Reichtum mit sich führt; niemals aber darf sie, dem Wechsel zuliebe, in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen. Hierüber scheinen die erfahrensten Pädagogen der Erfahrung zu bedürfen! Sie scheinen nicht die Wirkung einer Lehrart zu kennen, welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesse unausgesetzt nachfolgt. Woher sonst auch nur die zerrissene Stundenordnung in den meisten Lektionskatalogen? Man sollte doch wissen, daß unter allen äußern Bedingungen eines eindringlichen Unterrichts diese die erste und unerläßlichste ist: dem nämlichen Studium täglich eine Lehrstunde zu widmen! — Aber freilich, die Masse will Platz haben. — —

54. Es giebt Fälle, wo man auf den synthetischen Unterricht, dem nicht seine ganze Ausdehnung verstattet ist, doch auch nicht ganz Verzicht thun will. Da kommt es darauf an, ihn zu verkürzen, und gleichwohl nicht zu verunstalten. Regelmäßig ins Enge gezogen, seiner Gestalt nach derselbe, wird er, wie durch ein verkleinerndes Glas gesehen, lebhaftere Farben und stärkere Kontraste zeigen; an Fülle aber und Rundung und Effekt unvermeidlich verlieren. — Die Menge der Sprachen fällt weg; man braucht Übersetzungen und Auszüge, wo man sonst Originale und ganze Werke gelesen hätte. Aber man verweilt desto nachdrücklicher bei den Hauptideen, je weniger man ihre Wirkung durch mannigfaltigen Apparat unterstützen kann. In der Mathematik thut man darauf Verzicht, den unendlich mannigfaltigen Verkehr darzustellen, den diese Wissenschaft mit sich selbst treibt; man giebt nur die Hauptsätze und die wichtigsten Arten der Rechnung; aber diese encyklopädisch, von den niedrigsten bis zu den höchsten; — denn die höchsten sind nicht notwendig die verwickeltsten. Und was man zeigt, das zeigt man gründlich und zum Behalten auf immer. In der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte verschont man das Gedächtnis mit vielen Namen; man sorgt aber, daß Welt und Menschheit in einem lichten Abriß erscheinen.

55. Bei der pädagogischen Bearbeitung der Wissenschaften muß auf dergleichen Verkürzungen durch bestimmt ausgehobene Episoden gerechnet werden.

56. So kann immer noch Vielseitigkeit des Interesse gebildet

werden, wenn gleich dies Interesse an innerer Stärke und Gewandtheit der Äußerung manches entbehren muß.

57. Sei aber der Lehrplan welcher er wolle: wenn die Gelegenheiten, die er veranstaltet, nicht benutzt werden, so ist er vereitelt. — Dies Buch wird hoffentlich verschont bleiben von leichtsinnigen Freunden, welche sich einbilden möchten, dessen Vorschrift befolgt zu haben, wenn sie nur den Homer und das ABC der Anschauung früh genug anfangen. Ich werde ihnen nicht danken, wenn sie nicht zugleich bemüht sind, die Menschen des Dichters hervorzuheben, und die Gestalten der Dinge zu artikulieren. — Die eitelsten aller Lehrpläne möchten wohl die Schulpläne sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden; und schon die, welche ein Schulkollegium in pleno verabredet, ohne daß der Scholarch zuvor die Wünsche der Einzelnen vernommen, die Vorzüge und Schwächen eines jeden geprüft, ihre Privatverhältnisse unter einander erkundet, und demgemäß die Beratschlagung vorbereitet hätte. Es ist gewiß nichts Kleines um die Menschenkenntnis und Politik eines guten Scholarchen. Denn er muß mehrere Männer, von denen leicht jedes Paar ein paar Rivalen darstellt, wenn auch nur aus wissenschaftlichem Ehrgeiz, — diese muß er so verbinden, daß sie innigst zusammentreffen mit ihrer ganzen Wirkung auf die Schüler! Er wird alles von allen Seiten anwenden müssen, sowohl um die Berührungspunkte der Rivalität zu mindern, als um den bessern Geist in diesen Männern, — bestimmt in diesen Individuen, — zu heben, und um jedem eine gedeihliche Wirksamkeit nach seiner Art anzuweisen, (wieviel ist einem Manne von Kenntnissen schon dadurch genommen, wenn man ihm nicht gestattet, das zu treiben, was er liebt!) endlich um ihnen allen den gemeinschaftlichen Sinn für das eigentlich Bildende eines jeden Unterrichts einzuflößen. — Was weiß davon ein Lehrplan für ein ganzes Land? Dieser, ohne Rücksicht auf die einzelnen Personen entworfen, die ihn, an den verschiedenen Orten, ausführen werden, — leistet wohl, was er kann, wenn er nur grobe Verstöße vermeidet gegen die Folge der Studien und gegen den vorhandenen Geist der Einwohner. Und so kann er nie viel leisten. — Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn Staaten sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es sich, ihrer Regierung und Wachsamkeit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der Einzelnen erringen, — durch ihre freie Bewegung

57. Bestimmt in diesen Individuen nach Herbarts Sprachgebrauch = wenigstens in den Einzelnen (vgl. II, 6, 24: „bestimmt von denen"). — Die Beteiligung der Staaten an Erziehungsangelegenheiten behandelt Herbart in seinem 1810 gehaltenen Vortrag „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung" (unter Nr. VII im 2. Bande abgedruckt).

erschaffen, und durch ihr Beispiel verbreiten können; und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, und Aufmunterungen zu erteilen; — immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit.

Sechstes Kapitel.

Resultat des Unterrichts.

1. Kein größeres Glück für den Pädagogen, als häufige Bekanntschaft mit edlen Naturen, welche ihm die Fülle der jugendlichen Empfänglichkeit offen und unverkümmert darlegen. Dadurch wird ihm der Geist offen und sein Streben unverkümmert erhalten; und er überzeugt sich, an der Idee der Menschenbildung das echte Vorbild für sein Werk zu besitzen. Er bleibt unberührt von den Eindrücken der Geringschätzung, welche Lehrer und Lehrling gegenseitig verstimmt, wenn einer aufdringt, was der andre nicht verlangt. — Er wird nicht verleitet, den Unterricht in Spiel, oder hinwiederum ihn absichtlich in Arbeit zu verwandeln; er sieht ein ernstes Geschäft vor sich, und sucht es mit leichter, nur sicherer Hand zu fördern. Er belastet noch weniger den Katalog der Lektionen mit seiner Polyhistorie (wobei alles bedacht wäre, nur nicht das Interesse der Lehrlinge); er hat genug an der Sorge, daß die Lehre nicht minder vielseitig sei, als die Fähigkeit, die ihr entgegenkommt. Denn es ist nichts Kleines, einem ungetrübten jugendlichen Gemüt fortdauernd zu genügen, es fortdauernd auszufüllen.

2. Ausfüllung des Gemüts, das ist, noch vor allen nähern Bestimmungen, das Allgemeine dessen, was, als Resultat, aus dem Unterricht hervorgehen soll. — Die kultivierte Menschheit bedarf in ihrem künstlichen Zustande beständig der Kunst; nachdem die Bequemlichkeiten erworben, die Schätze angehäuft sind, nachdem die Natur nicht mehr durch Bedürfnisse beschäftigt, muß man der Kraft zu thun geben; man darf sie nicht müßig lassen. Das Leben der müßigen Reichen hat die Beobachter aller Zeiten empört. „Kreuzigt das Fleisch! Oder kehrt zurück in die Wälder!“ Solche Sprache wird immer von neuem die Menschheit gegen sich selbst erheben, wenn sie nicht lernt, den Auswüchsen wehren, welche aus der Kultur so üppig als häßlich hervorzuschießen pflegen. — In den geistigen Strebungen muß sich die Willkür erschöpfen; dann ist das Unheil vermieden.

3. In der Hoffnung nun, es werde dem bisher beschriebenen

---

6. Kap. 2. Kreuzigt das Fleisch u. s. w. Die Anspielungen auf die Grundsätze der mittelalterlichen Asketik und auf Rousseau sind klar.

3. Quantität — Qualität. Vgl. Bem. zum 2. Kap., Abs. 9.

Unterricht an der Quantität nicht fehlen, — weder an der Weite, noch an der Stärke, — untersuchen wir noch die Qualität der Gemütslage, die durch ihn bereitet ist.

I.

Das Leben und die Schule.

4. Non scholae, sed vitae discendum! Dieser weise Spruch würde etwas klärer sein, wenn man erst wüßte, was er Schule, und was er Leben nennt.

5. Vielleicht erläutert ihn die kurze Übersetzung: nicht dem Prunk, sondern dem Gebrauch! So ist er eine kluge ökonomische Regel; beim Einkauf der Möbeln wie der Kenntnisse gleich passend.

6. Aber das Leben besteht nicht bloß aus dem Brauchen von mancherlei Mitteln zu verschiedenen Zwecken. Ein solches Leben würde in Verdacht kommen, unter einigen Begehrungen das mannigfaltige Interesse erstickt zu haben. Ein solches ist gewiß nicht das Resultat des uns vorschwebenden Unterrichts. Und so wenig wir dem Leben das bloße Brauchen, ebensowenig werden wir der Schule das Prunken zuschreiben. — Unsre Übersetzung also von jenem Spruche ist nicht zu brauchen! Ohne uns nun auf weitläuftige Verbesserungen der Exegese einzulassen, versuchen wir lieber selbst, uns das Verhältnis zwischen Schule und Leben auseinanderzusetzen, — unbekümmert, ob wir dabei gerade auf den Gegensatz: non scholae, sed vitae, wieder treffen werden. —

7. Das Leben fassen wir gewiß am leichtesten, wenn wir uns fragen, wie wohl die bekannten Glieder des Interesse im Verlauf der Jahre mit uns fortleben werden?

8. Die eigentliche Empirie, die bloße Beobachtung, — findet kein Ende, wie sie keins sucht; sie liebt die Neuigkeiten, und jeder Tag bringt ihr die seinen. — Was der Tag bringt; davon gehört etwas immer auch der Teilnahme; denn Menschenwohl und Staatenwohl sind immer in Bewegung. — So sind Beobachtung und Teilnahme die Regungen, wodurch wir uns jeden Moment der Zeit zueignen; durch die wir eigentlich leben. Wenn ihr Pulsschlag ermattet: so wird den Menschen die Weile lang; die Dreisteren öffnen die Pforten der Zeit und suchen das Ewige.

9. Spekulation und Geschmack — sind für den Fluß des Lebens, für den Wechsel, nicht gemacht. Nicht für die Systeme bloß ist der Wechsel beschämend: auch jeder einzelne, nachdem seine Ansicht und sein Geschmack einmal bestimmt ist, läßt davon nicht gern, und kann nicht rein davon lassen. Unsre Grundsätze sind zu sehr ein Werk der

Anstrengung und der Jahre, als daß sie, schon gebildet, sich füglich wieder umbilden könnten.

10. Sie sind die Anker der Besinnung und der Persönlichkeit; dagegen überläßt sich die Beobachtung, und mit ihr die Teilnahme, stets neuen Vertiefungen.

11. Zwar, wer viel sah und empfand, auch der schon erlangt mit der Zeit eine gewisse Temperatur, welche hinaus ist über den Sturm der Leidenschaften. Das Neue ist zu wenig gegen das Schon-Empfundene. Aber diese Temperatur ist noch nicht Ruhe, nicht Herrschaft; sie ist nur minder nachgebende Beweglichkeit.

12. Das Steuer des Lebens führt bei den Bessern, wenn sie minder im Denken geübt sind, fast einzig die Religion; sie vertritt zugleich die Stelle von Spekulation und Geschmack. — Alle bedürfen der Religion zum geistigen Ausruhen; die Bewegungen aber des Gemüts werden diejenigen, welche dafür gebildet sind, der doppelten Disziplin, des theoretischen und des praktischen Urteils, unterwerfen.

13. Die Beobachtung, welche endlos sammeln, und eins über dem andern, und über allem das eigne Selbst verlieren würde, — die Teilnahme, welche in der Hitze ihrer Forderungen allenthalben handelnd durchgreifen möchte, und eben dadurch tödlichen Erkältungen ausgesetzt wäre, — beide mäßig und kühl zu erhalten, ist die Spekulation geeignet: schon indem sie den Wechsel verläßt, um aufzusteigen zum Sein; aber mehr noch, indem sie zurückschauend aus dem Unsinnlichen die allgemeine Möglichkeit des Sinnlichen bestimmt und begrenzt, und, sich wieder anschließend an die Erfahrung, vor allem Übereilen, Überschätzen, überspanntem Hoffen und Fürchten, vor allen Mißgriffen und aller kleinlichen Klugheit derer warnt, die an Maß und Zeit, und an den ganzen großen Gang der Kräfte nicht denken. —

14. Die erregte Kraft, welche bei gesammelter Kenntnis in den Schranken der Überlegung harrt, bis der Anführer erscheine: diese würdig zu beschäftigen, hat der Geschmack seine Musterbilder, seine Ideen. Das Anständige, das Schöne, das Sittliche und Rechte, mit einem Wort, was, wenn es vollendet steht, nach vollendeter Beschauung gefällt, — dies darzustellen würde die heitere Arbeit des rein besonnenen Lebens sein, wäre nicht zuvor die Anstrengung notwendig, das Mißfällige wegzuschaffen, dessen lästige Massen allenthalben da gehäuft liegen, wo achtlose Menschen nach Willkür gehandelt haben. — Der Geschmack ist streng; und er nimmt nichts zurück. Das Leben muß sich nach ihm richten, oder es erliegt seinen Vorwürfen.

15. Wie beide Herrscher des Lebens, Spekulation und Geschmack, über dasselbe bestimmen: um dies vollständig lehren zu können, suchen wir das System der Philosophie, den Schlußstein des Unterrichts.

16. Traurig ist es, zu sehen, wie unsre Philosophie bisher so

oft die, gegenseitig durchaus unabhängige, Natur der beiden verkannte; den Geschmack im Namen der Spekulation, oder die Spekulation im Namen des Geschmacks mißhandelte; — traurig zu sehen, wie sie durch beide den Beobachtungsgeist und die Teilnahme drückte, — und so das Leben selber verletzte; — traurig, die krampfhaften Zuckungen wahrzunehmen, unter welchen manchmal kräftige Jünglinge, unvorbereitet sich hin und her streckend zwischen dem Universum und dem Ich, wovon eines ihn zu weit und beides zu tief ist, — vergehen, und, schon beinahe vernichtet, sich der gewonnenen Einsicht rühmen: daß Alles nichts sei! — Empörender nichts für das pädagogische Gefühl, als die Unvorsichtigkeit, durch welche so oft das Resultat eines sorgfältigen Unterrichts mitten in den Umschwung der spekulativen Wagestücke des Zeitalters geworfen, und seinen zweifelhaften Erfolgen preisgegeben wird. Mir ziemen hierüber nicht unnütze Klagen: nur die gefährliche Stelle mußte die Pädagogik bezeichnen.[1])

17. Jedoch, es gehört allerdings zu dem Gange der menschlichen Gattung, daß die, welche dazu taugen, sich wagen müssen, um die rechten Anker der Besinnung zu suchen, und so lange suchen müssen, bis sie sie haben.

18. Mögen einzelne Menschen in dunkler Natureinfalt glücklich und leidlich für sich hin leben können. Wo die Wogen des Lebens nicht hoch gehen, da braucht's nicht viel Kraft, sich darin zu halten.

19. Aber wir, in der Mitte einer kultivierten Staatenreihe mit

---

[1]) Man kann mehr von mir fordern. Will mich jemand zur Rechenschaft ziehen: so muß ich vorläufig auf die Beilage verweisen zu meiner Abhandlung de Platonici systematis fundamento. — Anm. Herbarts, welcher in der Beilage der genannten, 1805 entstandenen akademischen Schrift u. a. sagt: „Weiß etwa Deutschland noch immer nicht, daß Philosophie gerade die besten Köpfe mit der Kraft des Sturmwinds ergreift, eine Strecke fortschleudert, und dann hilflos stehen läßt? Grundes genug, wodurch sie unvermeidlich die Furcht der Väter, der Anstoß der Staatsmänner, und eine Quelle trauriger Spaltungen zwischen der reizbaren Jugend und dem erfahrnen Alter hat werden müssen! Zwar dies ist nicht die Wirkung der Lehrer, am wenigsten einzelner bestimmter Lehrer, und bestimmter Systeme. Wäre überhaupt Philosophie der Einfall und die Willkür einzelner Menschen, sie wäre längst, zusamt der Alchemie, verschwunden. Die Natur selbst ist es, welche mit ungestümer Gewalt ins Denken hinein wirft, und durch ihre Schwierigkeiten und Rätsel ein Wagestück nach dem andern hervortreibt. Darum aber ist die Wirkung nicht wohlthätiger. Menschliche Kunst ist hier, wie sonst, berufen, die Naturgewalt zu mildern, und zu leiten, damit sie baue und nicht zerstöre. Demnach besteht die Kunst des philosophischen Vortrags nicht darin, mit freigebiger Eröffnung dessen, was sei und sein solle, zu eilen: sondern darin, die Kunst zu wecken, die Hoffnung zu beschränken, die Hitze zu kühlen u. s. w." An anderen Stellen läßt Herbart keinen Zweifel, daß er für manche der gerügten Ausschreitungen Schelling verantwortlich macht.

17. „Sich wagen." Vgl. 1. Buch, [illegible]

dem Interesse für Menschheit und Gesellschaft, sind schon dadurch getrieben, eine Gedankeneinheit zu suchen, welche der Sammelplatz der allgemeinen Besinnung aus den unzählbaren Vertiefungen werden könne, in welchen sich die Vielen zerstreuen. Solons alter Vorwurf an die Athenienser: „die Einzelnen haben Verstand; versammelt haben sie keinen!“ — deutet auf ein uraltes Bedürfnis der Menschheit, — Quellen eines allgemeinen Verstandes. —

20. Alle Vertiefungen sollen sich sammeln in Besinnung, — und das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen. So geschieht es auch wirklich in den Zeiten, wo es sinnige Menschen giebt, welche die Früchte des Lebens zu pflegen verstehen. Man klage nicht, daß bisher immer andre und andre Schulen erzeugt werden; man überlege vielmehr die kurzen Perioden und die wenigen Kräfte, welche bisher darauf gewandt sind. —

21. Übersetzen wir jetzt treuer als vorhin! Schule — geben wir dem edeln Worte seine echte Bedeutung! — Schule heißt Muße; und die Muße ist das Gemeingut für Spekulation, Geschmack, und Religion. Leben — ist die Hingebung des teilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äußern Thun und Leiden. Der harte Spruch, welcher den Wechsel zum Zweck der Muße, — die Besinnung zum Mittel für die Vertiefungen zu machen scheint: wird sich erbitten lassen, und uns gestatten, uns von einem zum andern hin und her zu bewegen; und den Übergang vom Thun und Leiden zur Muße, und wieder von der Muße zur That und zum Leiden, für das Atmen des menschlichen Geistes zu halten, für das Bedürfnis und das Kennzeichen der Gesundheit.

22. So viel über die Art der Gemütslage, welche der vielseitige Unterricht — sofern das Wissen der Zeit es möglich macht, — zu bereiten trachtet. In ihr ist Lebenslust vereint mit der Hoheit der Seele, welche weiß vom Leben zu scheiden.

II.

Blicke auf das Ende der Jugendlehrzeit.

23. Eben dann, wann die natürliche Regsamkeit ihre ganze Spannkraft gewonnen hat, und der Ausdehnung des Interesse am meisten zu Diensten steht: treten auch die einzelnen Punkte näher vors Auge,

21. Der harte Spruch ist eben der, mit welchem dieser Abschnitt in Abs. 4 beginnt: wenn man nicht für die Schule d. i. die Muße (nach Herbarts Deutung) lernt, sondern für das wechselvolle Leben, so müßte der Zweck der Muße der Wechsel sein und der psychisch gesunde und pädagogisch normale Fortschritt von Vertiefung zur Besinnung, von Anschauung und Erfahrung zum Begriff und System, sich gerade umkehren.

auf welche geheftet, der geistige Blick sich immer mehr ins Enge zieht. Jene Punkte selbst kümmern uns nicht; aber wohl ihre allgemeine Wirkung.

24. Jeder Mensch hat zu thun. Und den Jüngling träumt von seinem Thun. Also auch von den Mitteln und Wegen und Hindernissen und Gefahren — bestimmt von denen, — sie seien groß oder klein, — welche mit seinem Thun zusammenhängen. Dadurch wird interessant, was nützt und schadet; — dadurch gleichgültig, was diese Sphäre nicht streift. Gesichtet werden Menschen, Sachen und Wissenschaften. Es steigt das Reelle, es sinkt das Gelehrte. Die alten Sprachen ersterben; die toten weichen den lebendigen. Geschmack und Forschung suchen die Höhe der Zeit, — um sich mit den Zeitgenossen bequem abzufinden. Statt der Teilnahme erhebt sich die Liebe, und die guten Wünsche für die Gesellschaft suchen ein Amt. Nun giebt es Gönner und Neider und zweideutig Gesinnte, man muß wachen, schonen, gewinnen, umgehen, blenden, schrecken, schmeicheln, — und bei so vielem Interesse kann die Vielseitigkeit nicht in Frage kommen.

25. Es ist natürlich, wenn der Erzieher dieser Geistesverarmung mit Trauer zusieht. Es wäre aber beschämend für den Freund der Pädagogik, wenn sie selbst sich je ernstlich entschließen könnte, dafür zu sorgen, daß der Verarmung durch ursprüngliche Armut vorgebeugt werde. —

26. So groß wird das Übel nicht werden. Und ein wohlgegründetes, wahrhaft vielseitiges Interesse, erzogen durch einen anhaltenden und kräftigen Unterricht, wird sich der Einengung widersetzen; es wird selbst zu dem Lebensplan seine Stimme geben, selbst Mittel und Wege wählen und verwerfen, Aussichten eröffnen, Freunde gewinnen, Neider beschämen; es wird handelnd auftreten, schon durch die bloße Darstellung einer gediegenen Persönlichkeit, und überdies durch den Reichtum so vieler Übungen, die bald, wenn es nötig ist, Fertigkeiten sein können. Und die rohe Willkür wird dadurch in Schranken zurückgewiesen, die sie nicht mehr durchbrechen kann.

27. Von der Wendung, die diese Entwickelung nimmt, hängt es ab, wer der künftige Mann sein werde. Hier sondert sich, was der Mensch will, und was er nicht will; und es spricht sich aus, was

24. Den Jüngling. So liest das Original, nicht: der J. — Bestimmt von denen nach Herbarts Sprachgebrauch = jedenfalls von diesen, nämlich von den Gefahren. Vgl. Bem. zu Kap. 5, Abs. 57. — Bei so vielem Interesse, ironisch: wo so bestimmte Nützlichkeitsrücksichten walten, kann von der begierdelosen gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesse nicht mehr die Rede sein.

27. Innere Ehre d. i. die eignen Anschauungen und Grundsätze über persönliche Ehre.

er von sich halte. Es bestimmt sich die innere Ehre. Es begrenzt sich der Umgang; und mit der festen Anschließung an Personen, deren Achtung erworben sein will, ist eine Art von Verbindlichkeit eingegangen, sie zu verdienen. Hier kommt alles in Anschlag. Was immer der Jüngling bisher lernte, dachte, übte, das trägt bei, ihm den Platz anzuweisen unter Menschen und in sich selber; und darum eben durchdringt es sich jetzt; und wird zu Einem. Was er wünscht, liebt, einräumt, verschmäht, das ordnet sich in allen Abstufungen unter und über einander, indem es zusammen die Ansicht und den Plan des Lebens festsetzt. Davon laufen in späterer Zeit die Konsequenzen meistens gerade fort. Wer sich in die öffentliche Thätigkeit hineinschieben ließ: bringt schwerlich je viel eignen Sinn in seine Geschäfte, es trennt sich die Liebhaberei von der Schuldigkeit, zum Nachteil beider. Wem der Egoismus die Bahn brach: der merkt forthin auf Menschen und Sachen in umgekehrtem Verhältnis der Entfernung von ihm selber. Wie viel aber der Teilnahme eingeräumt ist bei der Wahl der künftigen Bestimmung; und wie viel Rücksicht der Sorge für eigne Fortbildung gegönnt ward: das ist beiden gesichert, — zwar nicht in der Ausführung, aber in dem Willen, in der Persönlichkeit: wenn anders der Jügling gelernt hat, dem Wankelmut zu widerstehen. —

28. Wir sehen hier das Resultat des Unterrichts anstoßen an das Resultat der Charakterbildung. Es wird ziemlich klar sein, daß mit dem Gedeihen des wahrhaft vielseitigen Unterrichts auch für die Richtigkeit des Charakters schon gesorgt ist: etwas anderes aber ist die Festigkeit, die Härte und Unverwundbarkeit desselben.

29. Um über beides so weit genügend uns zu erklären, als es ohne bestimmte Voraussetzung der Psychologie und praktischen Philosophie möglich ist, werden wir zuerst zu Entwickelungen von Begriffen zurückkehren müssen, ähnlich denen, welche das gegenwärtige Buch eröffnet haben.

Drittes Buch.

Charakterstärke der Sittlichkeit.

Erstes Kapitel.

Was heißt Charakter überhaupt?

1. Schon oben sahen wir den Willen an als den Sitz des Charakters; natürlich nicht die wandelbaren Wünsche und Launen,

---

Im dritten Buche sucht Herbart wieder (vgl. die Anm. zur Einleitung) ohne direkten Bezug auf ein philosophisches System die Grundlagen seiner Er-

sondern das Gleichförmige und Feste des Willens; das, wodurch er bestimmt dieser und kein andrer ist. Die Art der Entschlossenheit hieß uns Charakter. Das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will.

2. In solcher Vergleichung bestimmt sich jedem Dinge seine Gestalt. Dieselbe wird herausgehoben aus einer unbestimmt größern Sphäre, sie wird erkannt durch Unterscheidung. Sonach ist der Charakter die Gestalt des Willens. Er kann nur aufgefaßt werden in dem Gegensatz zwischen dem, was er beschließt und was er ausschließt.

3. Für den negativen Teil des Charakters haben wir zu unterscheiden den mangelnden Willen von dem verneinenden Willen. Ein mangelnder Wille, der aber entstehen könnte, würde zu den Unbestimmtheiten des Menschen gehören. Nur was als unvereinbar mit dem festen positiven Wollen schon dadurch ausgeschlossen ist: dies ist ebenso charakteristisch, als ausdrückliches Nicht-Wollen. Doch dient das letztere noch zur Befestigung.

4. Man beobachtet den Menschen, um zu wissen, was man an ihm habe; man will ihn als Objekt fixieren. Er selbst empfindet das nämliche Bedürfnis. Um begriffen zu werden, muß er begreiflich sein. Dies führt uns auf eine merkwürdige Unterscheidung.

örterungen analytisch zu gewinnen, daher scheint es angemessen, aus der Geschichte der neueren Ethik, welche der Verf. mit vielfachen Seitenblicken trifft, einige Punkte in Erinnerung zu bringen.

Kants kategorischer Imperativ löste das sittliche Streben von jeder selbstsüchtigen Berechnung los; aber er gab ihm keinen Inhalt, sondern nur eine „leere Formel“ (Herb. Allg. Metaphysik § 96, 1. Zusatz). Fichte legte das Prinzip der Sittlichkeit ganz in das Ich. „Ich soll ein selbständiges Ich sein; dies ist mein Endzweck; und alles das, wodurch die Dinge diese Selbständigkeit befördern, dazu soll ich sie benutzen; das ist ihr Endzweck“, so daß „sich der Unsittliche ebensowohl wie der Sittliche als wirkend betrachtet in der Welt, und daß hierin gar kein Unterschied des Guten und Bösen kann gesucht werden“ (Herb. am näml. O.). Herbart, auf Kant zurückgehend, bindet den Willen an das sittliche Urteil, das über alle theoretische Überlegung hinaus unmittelbar sicher sich ausspricht; denn „das Schöne und Zweckmäßige springt in der Mitte der Erfahrungsgegenstände so stark als reichlich ins Auge. Und dadurch werden beide Betrachtungsweisen [die theoretische und die ästhetische] rechtmäßig verbunden“ (Herb. Allg. Metaph. § 94). Das ästhetisch-sittliche Urteil tritt in fünf normierende Verhältnisbestimmungen, „praktische Ideen“, auseinander: die innere Freiheit, welche den Widerstreit im Individuum schlichtet, die Vollkommenheit, welche der möglichen höheren Leistung desselben den Vorzug giebt, das Wohlwollen, welches für den fremden Willen im unsrigen ein Recht fordert, das Recht, welches zweien sich gegen einander stellenden Willen gegenseitige Anerkennung erzwingt, die Billigkeit, welche die Vergeltung jeder auf einen fremden Willen geübten Einwirkung fordert. Aus diesen fünf primären ethischen Ideen werden dann fünf Ideen der gesellschaftlichen Verhältnisse abgeleitet. Im 3. Kap., Abs. 6 greift Herbart nur drei dieser Ideen heraus: Rechtlichkeit (Recht und Billigkeit umfassend), Güte (= Wohlwollen), innere Freiheit.

I.

Objektiver und subjektiver Teil des Charakters.

5. Es ist eine alte Klage, daß der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe.

6. Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich leiten. Aber schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Äußerlichkeiten, hat er einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge. Diese sind das Objektive, welchem das beschauende Subjekt durch einen neuen in ganz andrer Gemütslage erzeugten Willen entweder zustimmt, oder widerstreitet.

7. Im Fall des Widerstreits, welcher von beiden Willen bestimmt den Charakter? — Es ist sehr klar, daß, was zusammengenommen denselben befestigt haben würde, ihn jetzt zerreibt und zerrüttet: daß die bessern Forderungen an uns selbst, wenn sie nur den Verfall in das Entschieden-Schlechte verhindern, höchstens eine heilsame Charakterlosigkeit erhalten können.

8. Ist einer der beiden Teile des Charakters noch schwach: dann vermag die frühere Entschiedenheit des andern viel über den ersten. Dies bestätigt sich bei manchen Jünglingen, welche wild, aber nicht verdorben heranwuchsen, und durch den Einfluß eines ältern Freundes oder einer wohlthätigen Lektüre sehr bald eine beträchtliche Festigkeit im Guten annehmen. Es bestätigt sich weniger glücklich da, wo man durch viele frühe moralische Lehren und Rührungen, — seien

Darüber sehe man weiter Abs. 17 ff. des 6. Kap. Endlich vergleiche man die folgende Stelle aus der Schrift „Über meinen Streit mit der Modephilosophie u. s. w.": „Zweck der Erziehung ist die Tugend. Tugend ist Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Willen. Die Einsicht umfaßt fünf, unter sich unabhängige, praktische Ideen, nebst einer unbestimmten Menge desjenigen Wissens, welches die Anwendung der Ideen auf das menschliche Leben betrifft. Der entsprechende Wille setzt sich zusammen aus einigen sehr heterogenen Bestandteilen. Ursprüngliche, unbestimmt mannigfaltige Kraft. Natürliches Wohlwollen. Aufmerksamkeit auf die Ideen, und in allen nötigen Fällen angestrengtes Zurückhalten der innern Bestrebungen, welche den Ideen zuwiderwirken könnten." Vgl. Aphorism. 2.

Da der Inhalt des 3. Buches den Hauptzweck aller Erziehung behandelt und somit an die schon in der Einleitung (vgl. Abs. 17 ff.) berührten Grundfragen der Pädagogik wieder anknüpft, verlangt Herbart in seiner Selbstanzeige des Buches in den Gött. Gel. Anzeigen, daß diejenigen, welche seiner Allg. Pädagogik „die Ehre erwiesen haben, sie von vorn bis hinten durchzulesen, sie dann auch noch einmal von hinten nach vorn lesen." Die Beziehung des 2. zum 3. Buche zeigt Herbart in der Encyklop. der Philos. § 111: „Gelingt die Entwickelung des vielseitigen Interesse, dann ordne sich das höhere Werk der Erziehung nach den praktischen Ideen, die um so mehr dem Zögling mit eignem Lichte leuchten müssen, je weniger es nötig ist, ... ihn im Strome der Gesellschaft schwimmen zu lehren."

sie übrigens von der reinsten Art, — allen von innen hervordringenden verkehrten Charakterzügen zuvorzukommen sucht. Denn wiewohl dieser Einfluß mächtig wirkt: so kann er doch nicht hindern, daß nicht im langen Laufe der noch bevorstehenden Bildungsperioden die unter den guten Lehren versteckten Triebe hie und da hervorschießen sollten, wobei sie denn zuweilen seltsame Anomalien erzeugen. — Indessen, der Sittenlehre bleibt nichts anders übrig, wenn sie geradezu auf die Menschen wirken will, als sich an das Subjektive der Persönlichkeit zu wenden, damit sich diese alsdann bei der objektiven Grundlage versuche, und zusehe, wieviel sie ausrichten könne.

9. Der Erziehung hingegen ziemt ein solcher Gang keineswegs. Ihr muß das so gewöhnliche als natürliche Phänomen, daß nämlich die Menschen sich zu ihren Neigungen hinterher die Maximen erfinden, um der Bequemlichkeit eines innern Gewohnheitsrechts zu genießen, — die Weisung geben, dem objektiven Teile des Charakters ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflusse, langsam genug erhebt und formt! Ist er zuerst in Ordnung: dann läßt sich von der ordnenden Kraft einer guten Sittenlehre Erfolg hoffen; dann wird das Subjektive die Sanktion und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters zwar allerdings noch zu vollbringen übrig haben, aber auch leicht vollbringen können.

II.

Gedächtnis des Willens. Wahl. Grundsatz. Kampf.

10. Es giebt eine Anlage zur Festigkeit des Charakters, die man zuweilen schon früh bemerkt, und deren Äußerung ich nicht besser zu bezeichnen weiß, als durch den Ausdruck: **Gedächtnis des Willens.**

11. Ich vermeide hier alle psychologische Entwickelung der Erscheinungen, die man, als ob sie eine besondere Thätigkeit — wohl gar Kraft — des Gemüts voraussetzten, mit den Namen Gedächtnis, Erinnerungsvermögen, u. s. w. gestempelt hat. Ich wundere mich indessen, daß man die Beharrlichkeit unsrer Vorstellungen mit der Beharrlichkeit des Wollens, welche für den Charakter die wesentliche Grundlage seines objektiven Teils ausmacht, nicht sorgfältiger parallelisiert hat.

12. So viel ist gewiß, daß ein Mensch, dem sein Wollen nicht, gleich den Vorstellungen im Gedächtnis, so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als dasselbe wieder hervortritt, — der sich erst durch Überlegung auf den vorigen Entschluß zurückführen

muß, — große Mühe haben wird, Charakter zu gewinnen. Und eben, weil sich bei Kindern die natürliche Beharrlichkeit des Willens nicht häufig findet, hat die Zucht so viel zu thnn.

13. Wir bezeichnen hier zunächst nur die Bedingung dieser Beharrlichkeit, nämlich einen gleichförmigen Blick und hinreichende Umsicht, in der Sphäre von Vorstellungen, aus welchen sich der Wille erhebt. Wer die Betrachtungen, welche dem Wollen zum Grunde liegen, nicht gleich anfangs beisammen hat und ferner beisammen hält, der muß wohl immer andres und andres Sinnes werden. Und darauf hat die äußere Lage viel Einfluß. —

14. Was beharrlich gewollt, — beschlossen oder ausgeschlossen — wird, ist das Elementarische des Objektiven im Charakter. Aber dies Elementarische ist mannigfaltig; und nicht alles wird gleich fest und gleich stark gewollt. Durch Wahl bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist Vorzug und Zurücksetzung. Wer sie rein durchführt: dem hat jedes Ding einen begrenzten Preis, und nichts, als nur das Höchste, kann mit einem ungemessenen Streben das Gemüt erfüllen. Die Neigungen haben eine feste Konstruktion. Eben durch die verschiedenen quantitativen Verhältnisse in dieser Konstruktion unterscheiden sich die Charaktere; sonst haben im ganzen die Menschen so ziemlich dieselben Neigungen. — Daß übrigens jene Schätzung nur nach einem individuellen Maßstabe geschehen kann, fällt in die Augen. Aber sie muß geschehen, damit der Charakter sich konsolidiere. Wir müssen wissen, wie teuer uns unsre Wünsche sind. Das Kleinliche muß sich sondern, — muß zu Boden fallen vor dem Größern, vor dem Bedeutendern.

15. Wo Gedächtnis des Willens ist, da wird auch die Wahl sich von selbst entscheiden. Das Gewicht der Wünsche wird dieselben unwillkürlich einander unterordnen. Ohne alle theoretische Überlegung (denn nur durch ursprüngliche Wahl können weiterhin die angeknüpften Motive ihre praktische Bedeutung bekommen) wird der Mensch inne werden, was er lieber wolle und was er lieber opfere, was er mehr und minder scheue; er wird es in sich erfahren. Ein veränderliches Gemüt aber kommt hierin zu keiner reinen Erfahrung. —

16. Tritt nun der Geist, als Intelligenz, hinzu, und betrachtet sich und die Gegenstände seines Wollens: so kommt es darauf an, wie rein sich das Subjektive der Persönlichkeit vom Objektiven zu halten weiß. Ein lauterer Geschmack würde das Selbsturteil so unbestochen fällen, wie über einen Fremden; der subjektive Teil des Charakters wenigstens würde rein sittlich sein und bleiben, trotz aller Mißhelligkeit mit dem objektiven. — Aber gewöhnlich sucht der Mensch, der sich selbst betrachtet, nur sich auszusprechen; und hier zunächst, wo vom Charakter überhaupt die Rede ist, dürfen wir es aus der

Acht lassen, wie weit dies Sich-Aussprechen von der sittlichen Norm abweichen möge.

17. Das Bemühen, sich aufzufassen, wirkt unmittelbar als ein Bemühen, sich zu befestigen; denn das Festere wird dadurch vor dem minder Festen noch mehr im Bewußtsein hervorgehoben. Der Mensch kommt dadurch leicht zu irgend einer Art von Einheit mit sich selbst. Hierin liegt ein Wohlgefühl, das mächtig genug ist, sich der innern Censur Meister zu machen. So erheben sich die Hervorragungen des Objektiven zu Grundsätzen in dem Subjektiven des Charakters; und die herrschenden Neigungen sind nun legalisiert.

18. Aber die Selbstanschauung, in welcher die Grundsätze entspringen, leistet der innern Befestigung noch andre Dienste. Das Individuum kann sich nur auffassen mit seiner Umgebung; und seine Neigungen nur mit ihren Gegenständen. Bei inniger Kraft des theoretischen Denkens schließt sich nun den Grundsätzen gleich auch die Rücksicht auf die Veränderlichkeit der Umstände an, nach welchen die Anwendung von jenen sich richten muß. Der Mensch lernt, sich nach Motiven bestimmen; er lernt, Gründe anhören; das heißt, er lernt, seinen angenommenen Obersätzen jedesmal die Untersätze, welche die Zeit eben herbeibringt, subsumieren, und erst die so entstandenen Schlüsse in Handlung setzen. Diese Eigenschaft des Charakters nenne ich Motivität; welche mit der Festigkeit der Grundsätze unmittelbar verbunden sein muß. —

19. Nun aber kann das Objektive der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefaßt werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, daß jeder Charakter manchmal in innerlichem Kampfe begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die Stärke des Mannes, und vielleicht die Tugend; aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer Aftermoral aber, welche lehrt, daß man nicht kämpfen solle, — ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten; Milderung desselben läßt sich von den vorbauenden Maßregeln der Erziehung erwarten.

Zweites Kapitel.

Vom Begriff der Sittlichkeit.

1. Das Bisherige, vom Charakter überhaupt, war eine Aufzählung psychologischer Phänomene. Daß es aber nicht gut damit sei, wenn jemand nur irgend einen Charakter habe, sagt sich wohl jeder, der etwas denkt bei dem Wort Sittlichkeit.

19. Kampf. Vgl. Aphorism. 100: „Zu dumm, zu unfähig, zu träge soll der Mensch zum Laster nicht sein; sonst geht die Tugend mit verloren.“

2. Man gesteht also ein, daß der Sittlichkeit gewisse Ansprüche zum Grunde liegen gegen den etwa vorhandnen Charakter; — Ansprüche, welche nicht durch die Widersetzlichkeit, die ihnen in der That bevorsteht, zum Resignieren bewogen werden können, da ihnen überall keine Kraft, etwas durchzusetzen, wesentlich ist; und sie mit dem Wirklichen, dem Natürlichen, ja in jedem Sinn mit dem, was ist, — gar nichts gemein haben, sondern als etwas ganz Fremdes zu demselben hinzukommen, und auf dasselbe treffen, um es zu censieren. Und eine Censur wird nicht handgemein mit dem, worüber sie spricht.

3. Aber der Charakter, der sich der ersten Censur nicht fügte, könnte wohl dadurch eine neue Censur auf sich laden. Der Mißlaut in dieser Censur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluß hervorgehen, jenen Ansprüchen als Befehlen zu gehorchen. Jedermann weiß, daß alle Menschen sich in diese Richtung hinaus getrieben fühlen, und daß sie auch wirklich mehr oder weniger Schritte dahinaus zu machen pflegen.

4. Was aber gleich die erste Censur eigentlich spreche, — weiß das jemand in einer Reihe nachzusprechen? Die Rechts- und Sittenlehren lauten nicht gleich, wiewohl jede im Namen aller redet.

5. Hierauf hatte ich in der Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt einige Folgerungen gegründet, die freilich nur für diejenigen etwas bedeuten können, welche wenigstens auf einen Augenblick aus dem Widerspruch herausgehen mögen, dem objektiv giltigen und allgemein geltenden Begriff der Sittlichkeit Bestimmungen aus ihrer Ansicht aufdringen zu wollen.

6. Es wird niemand verlangen, daß die Pädagogik den Aufklärungen und Bestätigungen vorgreife, welche nur von der praktischen Philosophie geleistet werden können. Eben deswegen kann ich bloß bitten, hier eine historische Kenntnis zu nehmen von einigen Vorstellungsarten, welche sich in die Aufstellung meiner Erziehungsgrundsätze unvermeidlich einflechten.

I.

Positiver und negativer Teil der Sittlichkeit.

7. Wie viel Demut auch in der Sittlichkeit liege, — die **Tugend**, die in der Ausübung des Sittlichen sich zeigt, nennt jedermann **Stärke**, und niemand **Schwäche**!

---

2. „Überall (keine Kraft)“ im Sinne von „überhaupt“. Vgl. 1. Buch, 1. Kap., Abs. 1.

5. S. besonders Abs. 13 des Aufsatzes „Über die ästhetische Darstellung der Welt u. s. w.“

6. S. die einleitende Bemerkung zum 3. Buche.

8. Gleichwohl wäre die Ausübung des Sittlichen nur Schwäche, wenn sie nur Nachgiebigkeit wäre gegen Ansprüche von außen.

9. Vielmehr sprechen wir selbst in jenen Ansprüchen; wir selbst sprechen gegen uns selbst, indem wir unsern Charakter censieren, und zum Gehorsam auffordern. Es ist das betrachtende Subjekt in uns, welches für dasmal sich erhoben hat über das bloße Sich-Aussprechen, wie man sich findet!

10. Beide Teile der Sittlichkeit, der positive und der negative, liegen hier dicht beisammen. Das Censieren selbst ist positiv; aber die Censur lautet negativ für den, ihren Forderungen nicht angemessenen Charakter, wie er in dem Objektiven der Persönlichkeit gegründet vorliegt. Und die Verneinung verwandelt sich in ein wirkliches Aufheben und Aufopfern, wofern die Person sich zum Gehorsam entschließt. Sie nimmt alsdann für einen kategorischen Imperativ, was an sich ein bloßes Urteil war.

11. Es war allerdings ein Mißgriff, die Sittenlehre wissenschaftlich mit einem kategorischen Imperativ anzufangen. Hier mußte das Rein-Positive vorangehen, und es mußte ein Mannigfaltiges neben und nach einander ausgebreitet werden, welches Kant nicht vollständig durchdacht hatte. Aber diejenigen thaten den schlimmern Mißgriff, welche sich dahin vergaßen, die Menschheit vom kategorischen Imperativ entbinden zu wollen.

II.

Sittliche

Beurteilung.	Wärme.
Entschließung.	Selbstnötigung.

12. Man redet von einem moralischen Gefühl, ja man findet es schon sehr früh bei den Kindern. Man redet auch von praktischer Vernunft; und dies verrät, daß man die ursprünglichen Aussagen des Sittlichen nicht einem wandelbaren, dunkeln Gefühl, nicht einer Aufregung und Affektion des Gemüts überlassen will, sondern daß man

9. Wie man sich findet. Mit diesem Ausdruck ist die Lage des sein eignes Handeln Beurteilenden bezeichnet in der Schrift „Über die ästhetische Darstellung u. s. w." Abs. 10: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts, ist Charakterbildung."

11. Über Kants kategorischen Imperativ und Fichtes ethische Ansichten, worauf in diesem Absatz und weiterhin noch angespielt wird, s. die einleit. Bemerkung zum 3. Buche.

12. Die Stoiker sagten (Laërt. Diog. VII, 101): μόνον τὸ καλὸν ἀγαθὸν εἶναι ... εἶναι δὲ τοῦτο ἀρετὴν καὶ τὸ μετέχον ἀρετῆς (nur das Schöne sei gut ... dies aber sei die Tugend und was teil an ihr hat).

die sehr natürliche Forderung macht: Aussagen von solcher Autorität sollen bestimmte ruhige Erklärungen sein, in denen sowohl der Gegenstand, worüber — als auch die Entscheidung, welche darüber gegeben wird, vollkommen vernehmlich und deutlich ausgedrückt sei. Indem man aus so guten Gründen es der Vernunft überträgt, die ersten Grundbestimmungen des Sittlichen auszusprechen, merkt man nicht, daß man sich einer theoretischen Künstlerin in die Hände liefert, welche sich augenblicklich an Logik und Metaphysik besinnt, das Sittengesetz durch seine Allgemeinheit definiert und das Gute aus der Freiheit entstehen läßt, ja welche eher die ganze Transcendentalphilosophie aufbieten wird, um die Möglichkeit des sittlichen Bewußtseins zu erklären, ehe sie uns nur über einen einzigen Punkt unsres moralischen Gefühls zu der klaren Besinnung bringt, daß wir wüßten und von allen Nebensachen absondern lernten, was wir denn eigentlich da verwerfen und billigen, wo wir die Ausdrücke der sittlichen Billigung und Mißbilligung gebrauchen. Es wird vielleicht nicht gar zu schwer sein, denjenigen meiner Zeitgenossen, welche während dieser Mißgriffe inne geworden sind, eine sittliche Entscheidung sei an sich weder ein Gefühl, noch eine theoretische Wahrheit, — ein günstiges Vorurteil für den Geschmack abzugewinnen, zudem wenn ich sie versichere, daß, was ich sittlichen Geschmack nenne, nichts gemein hat mit dem Modegeschwätz unsrer Tage, auch ebensowenig das Schöne und das Gute ineinander wirft, nach Art des Stoischen Satzes: *ὅτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν*.

13. Trage indes die sittliche Beurteilung jeden beliebigen Namen: — ein ruhig klares, festes und bestimmtes Urteilen ist es auf jeden Fall, welches die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen muß; wenn man nicht etwa statt der sittlichen Wärme einen ungestümen Eifer, oder eine kränkliche Sehnsucht will, welches beides das Gute für einen Gegenstand der Begierde nimmt, und zum zweck- und zeitgemäßen Handeln eins so untauglich ist als das andre. Nur aus der Menge und Mannigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urteil, — deren das Individuum schon in sich so viele findet, die mit geradem, aller abspringenden Scheu entwöhntem Blicke wollen aufgefaßt sein, — deren außerdem die Familie, der Umgang, endlich alles, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen Unterrichts fällt, einen unerschöpflichen Vorrat darbietet; — nur aus diesem Reichtum, welcher noch überdas einer geordneten, einer ergreifenden Darstellung fähig ist — einer poetischen Konstruktion, wenn ich einen gewagten Ausdruck noch einmal

13. Poetische und pragmatische Konstruktion der ethischen Gemütsakte verlangt Herbart an der oben zu Abs. 5 citierten Stelle, wo man die Bem. nachsehe.

brauchen darf; — kurz — nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht — kann die reine, begierdenfreie, mit Mut und Klugheit vereinbare Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.

14. Denn schon in dem Objektiven des Charakters müssen sich die Auffassungen des Guten und Rechten mit den andern Auffassungen des Geschmacks, und mit denen der Klugheit, zusammenfinden; und, dreist durch ihre Klarheit, bei der allgemeinen Wahl, den Vorrang einnehmen, welcher ihnen vor allen Regungen des Verlangens gebührt. — Aber auch in das Subjektive des Charakters müssen sie hinübertreten; sie müssen sich aussprechen als Grundsätze. Die moralische Entschließung — welche den negativen Teil der Sittlichkeit einführt, — ist nun zwar immer der Nichtbefolgung, und folglich der Demütigung ausgesetzt, denn äußerst selten wird eine menschliche Natur sich ganz in ihr konzentriert wiederfinden. Jedoch die Demütigung wird den Entschluß nicht umwerfen, wenn es an dauerhafter Wärme nicht fehlt; wenn die Erziehung sich gehütet hatte, moralische Lehren auf flüchtige Rührungen zu pfropfen.

15. Wie an den Obersatz die Subsumtion, so muß an die Entschließung sich Selbstbeobachtung anschließen. Hierbei kommt vieles auf ein richtiges Auffassen der eignen Individualität an; wer sich falsch beurteilt, ist in Gefahr, sich selbst zu zerreiben. — Aber auch alles übrige, was überhaupt zur Motivität des Charakters gehört, muß von der Triebkraft der sittlichen Prinzipien abhängig werden, und rückwärts auf ihre Anwendung wirken. Der Mensch muß mit sittlichem Auge seine ganze Stellung in der Welt betrachten; er muß sich sagen, wie sein höchstes Interesse von den Umständen verletzt und begünstigt werden könne. Er muß den praktischen Blick mit dem theoretischen bewaffnen. Er muß dem gemäß handeln. Darauf deutete ich anderwärts durch den Ausdruck: pragmatische Konstruktion der sittlichen Lebensordnung. —

16. Den Schluß macht der Selbstzwang. Hier erfährt der Mensch, wer er sei. Und welche Schwächen sich hier verraten haben: deren Prinzip muß durch alle Tiefen der Individualität gesucht und verfolgt werden.

Drittes Kapitel.

Woran offenbart sich der sittliche Charakter?

1. Die bisher entwickelten Begriffe sind lediglich formal; es kommt darauf an, das Reelle dafür zu finden; — zu bestimmen,

15. Motivität. S. Kap. 1 Abs. 18. — Pragmatische Konstruktion. S. Ästh. Darst. Abs. 13.
Drittes Kapitel. Vgl. Aphorism. 147—174.

wozu der sittliche Charakter entschlossen ist; wovon und wofür er seine Festigkeit beweist.

I.

Der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienst der Ideen.

2. Offenbar liegt die moralische Entschlossenheit zwischen dem, worüber sie bestimmt, und dem, wovon sie sich bestimmen läßt. Das Verlangen, — alles, was zu dem sogenannten niedern Begehrungsvermögen gehört — wird beschränkt, geordnet, in der einmal erwähnten Stufenfolge festgehalten; von demjenigen im Gegenteil, was ein willenloses Urteil in aller Hingebung mit Beifall oder Mißfallen zu bezeichnen nicht umhin konnte, — hievon nimmt der Wille das Gesetz, das Prinzip der Ordnung, und die Gegenstände seiner Bestrebungen. Was mit der willenlosen Billigung bezeichnet war, nenne ich eine praktische Idee.

3. Wollen wir also die formalen Begriffe von Charakter und von sittlichem Charakter realisiert sehen: so müssen wir die Hauptglieder sowohl dessen, was am niedern Begehrungsvermögen bestimmbar ist, als auch dessen aufsuchen, was in das Reich der bestimmenden Ideen fällt, — um gleichsam das materielle und das formende Wesen des sittlichen Charakters kennen zu lernen.

II.

4. Das Bestimmbare.	Die bestimmenden Ideen.
Was man dulden,	Rechtlichkeit,
haben,	Güte,
treiben wolle.	Innere Freiheit.

5. Das niedere Begehrungsvermögen beruht auf den Empfindungen der Lust und Unlust. Der charaktervolle Mensch erträgt die Unlust zum Teil; den andern Teil wehrt er ab: er weiß, was er dulden und nicht dulden wolle; er hat die Unruhe der Ungeduld ausgestoßen. Auch seine Lust hat er gezügelt: sowohl die Lust, welche an Sachen haftet, und, um derselben sicher zu sein, sie besitzen möchte; als auch die, welche im eignen Wirken und Hervorbringen, in den Beschäftigungen liegt.

6. Die Ideen entlehne ich aus der praktischen Philosophie. Aus

---

4. S. zu Kap. 6, Abs. 7—24.

5. Hartenstein liest (gegen den Wortlaut des Originals) im zweiten Satz: „erträgt die Lust und Unlust".

6. Vgl. die Anm. zum 1. Kap. dieses Buches und Herbarts Bemerkung zu Abs. 34 der Schrift: „Über die ästhet. Darstellung der Welt u. s. w."



der Reihe von Ideen, die sie mir darbietet, übergehe ich eine, die bloß formal ist, die der Vollkommenheit; zwei andre, die dort streng geschieden werden, ziehe ich hier in einen Ausdruck, Rechtlichkeit, zusammen. Weder die Gründe davon, noch die spezifischen Unterschiede der Ideen selbst kann ich hier angeben; man wird zum Behuf der allgemeinen Pädagogik die bekannten Namen leicht richtig genug verstehen. Sollte aber dieser Teil der Wissenschaft speziell ausgeführt werden: so würden jene Licenzen verschwinden müssen.

Viertes Kapitel.

Natürlicher Gang der Charakterbildung.

1. Wenn gewisse Bewegungen, die wir zu leiten wünschen, vor unsern Augen schon im Umschwunge begriffen sind, so versteht es sich als erste Regel der Klugheit wohl von selbst, daß wir zuvörderst suchen müssen, den vorhandnen Umschwung kennen zu lernen, ehe wir auf unsre Weise hineingreifen.

2. Es drang sich auf, daß wir vom Unterricht nicht reden konnten, ohne der Erfahrung und dem Umgange, den beständigen Lehrern des Menschen, eine anknüpfende Erwähnung zu gönnen. Es dringt sich hier, wo wir die Maßregeln einer charakterbildenden Zucht anzugeben haben, noch stärker auf, daß zuvor nachgesehen werden müsse, welchen Gang die sich selbst überlassenen Naturen zu nehmen pflegen, indem sie allmählich einen Charakter gewinnen. Denn es ist bekannt, daß die nicht aus gar zu weichem Thon geformten Menschen nicht eben darauf warten, welchen Charakter ihnen der Erzieher zu geben beliebe. Wie oft wird in dieser Rücksicht unnütz gesorgt und gearbeitet, um hervorzubringen, was sich von selbst macht, und was man am Ende, wenn es fertig ist, nehmen muß, wie es sich findet!

I.

Handeln ist das Prinzip des Charakters.

3. Worin der Charakter bestehe, worin er, wenn er einmal vorhanden ist, seinen Sitz habe: ist schon entwickelt worden. Der Wille ist sein Sitz: die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt einen solchen oder einen andern Charakter.

Kap. 4. Dieses Kapitel „ist der höchste Punkt, von wo das ganze Buch überschaut sein will" (Herbart, „Über meinen Streit mit der Modephilosophie u. s. w." S. 71). Zweck desselben ist, den Einfluß des Unterrichts auf die Bildung des Gedankenkreises und die Gestaltung des Charakters aus diesem heraus darzustellen.



4. Wie der Charakter werde, wird also beantwortet sein, wenn wir angeben, wie der Wille zur Entschlossenheit komme?

5. Fragen wir uns zuvörderst, was ein Wille ohne Entschlossenheit sein würde?

6. Kaum noch Wille! — Eine Aufregung ohne Bestimmtheit, ein bloßes Sich-Hinneigen zu einem Gegenstande, ohne die Voraussetzung, man werde ihn erreichen: — mag Begierde heißen, oder Verlangen.

7. Wer da spricht: ich will! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, genießend.

8. Zeigt ihm, daß er nicht könne: er will schon nicht mehr, indem er euch versteht. Die Begierde aber wird vielleicht bleiben, und mit allem Ungestüm toben, oder sich mit aller Schlauheit versuchen. — In diesem Versuchen liegt wieder ein neues Wollen; nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht — mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig, — und mit der Hoffnung, man werde, vermittelst einer geschickten Kombination derselben, seinen Zweck erreichen. — Der Feldherr begehrt, zu siegen; darum will er die Manövres seiner Truppen. Er würde auch diese nicht wollen, wäre ihm nicht die Kraft seines Befehls bekannt. — Aber man wolle einmal (diese Aufgabe ist von Jakobi) man wolle einmal so tanzen, wie ein Vestris kann tanzen wollen. — An Begierde zu diesem Wollen mag es manchen nicht fehlen; und ohne Zweifel begann die Bildung des Meisters von der Begierde, aber auch sein Wollen konnte gewiß dem allmählichen Gelingen um keinen Schritt zuvoreilen, höchstens demselben auf dem Fuße folgen. — —

9. Die That also erzeugt den Willen aus der Begierde.
Aber zur That gehört Fähigkeit und Gelegenheit.

10. Von hier aus läßt sich übersehen, was zusammenkomme, um den Charakter zu bilden.

11. Es ist einleuchtend, daß zuerst von dem Begehrungskreise des Menschen sein Thun abhängt. Die Begehrungen aber sind teils animalischen Ursprungs, teils entstehen sie aus geistigen Interessen.

12. Zweitens kommen die individuellen Fähigkeiten, samt den äußern Gelegenheiten oder Hindernissen, hinzu. Der Einfluß derselben ist desto komplizierter, je mehr Mittel für einen Zweck gebraucht werden müssen, je mehr mittlere Thätigkeiten also begünstigt oder erschwert werden können von außen und von innen.

8. Der i. J. 1808 gestorbene französische Tänzer Vestris war ebenso berühmt durch seine Kunst als durch seine Künstlereitelkeit. — Vgl. die Aphorismen 164 („Verlangen und Vermögen") u. ff.

13. Vor allen Dingen aber muß man hierbei in Betracht ziehen, daß der größere Teil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich vorgeht, und daß es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserm Können uns belehren. Wohin wir unsere Gedanken zu wenden — Trieb und Leichtigkeit besitzen, oder nicht besitzen: das ist das erste Wesentliche, woher der Charakter die Richtung empfängt. Dann kommt es darauf an, welche Art von äußerer Geschäftigkeit, in ihrer ganzen Komplikation, der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der große Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, — er fühlte sich handelnd, er sah sich auftreten, — ehe die äußere That, das Nachbild der innern, in die Erscheinungen eintritt. Wenige, flüchtige, im Grunde nichts beweisende Versuche der Ausübung, mochten ihm leicht den schmeichelhaften Glauben in Zuversicht verwandeln, er werde, was er innerlich klar sieht, auch äußerlich vermögen. Dieser Mut vertritt die That, um das entschlossene Wollen zu begründen.

14. Unglücklich sind die, welchen die Kraft versagt, wo sie etwas Großes wollten. Wie der Gang der Bildung: so rückwärts der Weg der Zerstörung. Unmut, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters.

II.

Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter.

15. Ignoti nulla cupido! — Der Gedankenkreis enthält den Vorrat dessen, was durch die Stufen des Interesse zur Begehrung, und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdas den Vorrat zu allem Maschinenwerk der Klugheit, — ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie; hier muß aller Umtrieb leicht von statten gehen, muß jedes am Platz stehen, und sich jeden Augenblick finden und brauchen lassen, nichts darf im Wege liegen, nichts als schwerfällige Masse die Behilflichkeit hindern; Klarheit, Association, System und Methode müssen hier herrschen. Dann stemmt sich der Mut auf die Sicherheit der innern Ausführung; und mit Recht, denn äußere Hindernisse, die der Vorsicht eines geordneten Geistes unerwartet kommen, können den wenig schrecken, der da weiß, bei veränderten Umständen würde er sogleich neue Pläne schaffen.

16. Findet sich diese innere Sicherheit des, zur Genüge und doch leicht bewaffneten, Geistes zusammen mit einem bloß egoistischen Interesse: so ist der Charakter bald entschieden und sicher verdorben.

Darum muß alles, was zur Teilnahme gehört, bis zum Fordern und Handeln hinaus gebildet werden.

17. Sind dagegen alle geistigen Interessen wach, und alle lebhaft bis zum Fordern: so giebt es für viele Zwecke leicht zu wenig Mittel, die übermäßige Betriebsamkeit erreicht nicht viel, erleidet vielleicht Demütigungen, — und der Charakter bleibt klein. Dieser Fall ist jedoch selten, und die Hilfe nicht schwer.

18. Fehlt die innere Sicherheit; fehlen die geistigen Interessen; fehlt wohl gar der Vorrat an Gedanken: so ist der Boden leer für die animalischen Begehrungen. Auch aus diesen wird zuletzt irgend ein Mißgeschöpf, das aussieht wie das Zerrbild eines Charakters. —

19. Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter, wiewohl nicht Grenzen des Charakters. Denn bei weitem nicht der ganze Gedankenkreis geht in Handlung über. — Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüts, sich selbst gelassen, ruhig liegt: ist wichtig für die weichen Stellen des Charakters. Umstände können es aufregen. Darum darf der Unterricht, was er nicht weit genug treiben kann, doch noch lange nicht vernachlässigen. Es kann wenigstens die Reizbarkeit bestimmen helfen; es kann die Disposition für künftige Eindrücke vermehren und verbessern.

20. Bisher war vom objektiven Teil des Charakters die Rede. Wenn falsche Meinungen schon diesem, als fehlerhafte Voraussetzungen, worauf er baut, schädlich werden: so schaden alle Vorurteile noch mehr dem Subjektiven; der Selbstkritik, und Selbstbilligung, welche als Grundsatz festhält, was recht, erlaubt, anständig, zweckmäßig scheint. Kaum ist irgend ein großer Charakter bekannt, den wir nicht in seinen Vorurteilen gefangen sähen! — Dieselben verletzen, heißt die Grundsätze an ihrer Wurzel angreifen; es heißt, Zwietracht stiften zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven: es heißt, den Menschen der Einheit mit sich selbst berauben, und ihn desorientieren. Wohl haben die, welche an alten Vorurteilen hangen, große Ursache, sich nicht neuen Einbildungen preiszugeben; — und auf der andern Seite kann der Wahrheit kein größeres Opfer dargebracht werden, als durch Anerkennung von Irrtümern, an welchen die Persönlichkeit sich hielt. Ein solches Opfer ist einer hohen Achtung, aber zugleich des Bedauerns wert. — —

21. Wer die hier angesponnenen Reflexionen, in die wir uns nicht zu weit verlieren dürfen, für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Überzeugung voll zu werden: die Bildung

19. Reizbarkeit des Charakters. Nähere Ausführung s. Aphorism. 182 ff.

21. Freiheit d. i. der von Herbart durch das ganze Buch hindurch verurteilten transcendentalen Freiheit; Schicksal s. Anm. zu „Über die ästhet. Darst. u. s. w." Abs. 44.

des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram und den Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen. — Freilich, vor der Zeit ermüdet von diesen Betrachtungen, werden viele sich auf das Faulbette der Freiheit — wo nicht gar des Schicksals, — werfen. Diesen habe ich hier gar nichts zu sagen. Und wenn das Dornenlager, worauf sie sich warfen, sie nicht selbst zum Aufspringen treibt, so wird bloßer Dispüt ihre Ruhe schwerlich stören.

III.

Einfluß der Anlage auf den Charakter.

22. Was mit den Begehrungen, wenn sie handelnd hervortreten sollen, konkurrieren muß: das ist Anlage und Gelegenheit.

23. Aber ehe wir beides näher betrachten, bietet sich in unmittelbarer Verbindung mit dem Vorhergehenden eine Bemerkung dar über das pädagogische Gewicht dessen, was wir noch zu suchen haben. Die Anlagen entwickeln sich langsam, sie reifen erst im Mannesalter; dann auch erst kommt die eigentliche Gelegenheit zum äußern Handeln, und dadurch erhält selbst die innere Thätigkeit erst ihre rechte Spannung. Da nun das Handeln den Charakter macht; so ist in den früheren Jahren von ihm hauptsächlich nur dasjenige vorhanden, was innerlich strebt zur That; gleichsam das flüssige Wesen, aus welchem er sich in der Folge, nur zu rasch, krystallisieren wird. Eben bei diesem Anschließen und Festwerden des Charakters, also beim Anfang des männlichen Alters, beim Eintritt in die Welt, kommt es darauf an, welche Anlagen und welche Gelegenheiten mit den vorher gesammelten Begehrungen konkurrieren. Aber dann ist die Erziehung geschehen, ihre Zeit verflossen, die Empfänglichkeit für sie erschöpft; — und ihr Werk, man muß es bekennen, zum Teil dem Zufall preisgegeben, — gegen welchen nur vollkommen gleichmäßige Ausbildung des Subjektiven und des Objektiven der Persönlichkeit einigermaßen Sicherheit leistet. — Eben deswegen ist die Wirkung auf den Gedankenkreis, welchen der Mensch mitbringt in die Periode, da ihm die Welt offen und eine reiche Körperkraft zu Diensten steht, — wiewohl sie nur auf einen Faktor des Charakters trifft, dennoch beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung. —

24. Was nun die Anlage betrifft: so besteht, außerordentliche Fälle abgerechnet, der wichtigste Unterschied durchaus nicht in dem, wozu der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern vielmehr in

einer formalen Eigenheit, welche bei den Individuen gradweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemütslage leichter oder schwerer wechselt. Die Schwerbeweglichen, wenn sie dabei hellen Sinn besitzen, haben die vortrefflichste Anlage; nur bedürfen sie eines sehr sorgfältigen Unterrichts. Die Leichtbeweglichen sind leichter zu unterrichten, ja sie helfen nach durch das, was sie selbst suchen; aber sie bedürfen der Zucht — noch über die Zeit der Erziehung hinaus, und daher sind sie dem Zufall unterworfen, und kommen fast nie zu einer so gediegenen Persönlichkeit wie jene.

25. Es ist nämlich klar, daß das erste Requisit des Charakters — Gedächtnis des Willens — in der engsten Verbindung stehe mit dem Grade der Beweglichkeit des Gemüts. Keine Art von Menschen ist charakterloser, als die, welche nach ihren Launen dieselben Dinge bald schwarz bald weiß sehen, oder welche, um „mit der Zeit fortzugehen", ihre Ansichten nach der Mode ändern. Diese Frivolität findet sich schon bei Kindern, die alles durcheinander fragen, ohne die Antwort zu erwarten, und alle Tage neue Spiele und Spielgesellen haben; auch bei Jünglingen, die alle Monat ein neues Instrument lernen, und Sprachen über Sprachen anfangen; endlich, wenn man will, bei jungen Männern, die heute sechs Kollegien hören, morgen für sich studieren, und übermorgen verreisen. — Diese sind jenseits der Zucht, jenen kann sie noch helfen; — der Erziehung wert aber sind diejenigen am meisten, welche am Bekannten festhängen, dem Neuen, als neu, abhold sind, nüchtern bleiben bei allem, was sonst durch seinen Schein blendet, in ihrer eignen Welt wohnen, ihre eignen Sachen bewahren, betreiben, kultivieren, — aus ihrem Gleise schwer herauszubringen sind, manchmal eigensinnig scheinen, ohne es zu sein, stumpfsinnig scheinen, ohne es zu sein, — den Erzieher anfangs ungern zulassen, ihm kalt begegnen, sich gar nicht einschmeicheln: — diese, welche der Erziehung am meisten bedürfen, welche, sich selbst überlassen, an der Scholle kleben, und durch ihre Tenacität zu einer sichern Einseitigkeit verurteilt, ja zu allen moralischen Verkehrtheiten des Familienstolzes, des Zunft- und Kantonsgeistes geneigt sein möchten: sie sind es, in denen es sich verlohnt, Interessen aller Art zu erregen; sie sind es, welche durch ihren guten Willen, nachdem er erst gewonnen ist, der Erziehung einen festen Boden darbieten, und die Hoffnung gestatten, daß sie die Reinheit und Richtigkeit ihres jetzt geordneten Geistes treu bewahren werden auch dann, wann die letzten, wichtigsten Schritte der Charakterbildung unter Umständen geschehen, die von keiner waltenden Zucht bereitet, sondern mit dem wogenden Weltgedränge herbeigetrieben werden. Man wird hoffentlich nicht fürchten, so harte Naturen würden der beugenden Kraft der Erziehung zu starken Widerstand entgegensetzen. Freilich werden sie, wenn

man sie als Jünglinge zuerst antrifft, und nicht sehr vielfache Berührungspunkte mit ihnen vorfindet; aber ein Knabe, der stärker wäre als ein solider Unterricht, eine konsequente Regierung und eine verständige Zucht, — ein solcher Knabe ist ein Unding. —

26. Es kommt nun allerdings auch der Unterschied in den Anlagen für die Charakterbildung in Anschlag, welcher bestimmt, was dem Individuum leichter und schwerer gelinge. Denn was gelingt, das wird gern gethan, und oft wiederholt, und kann es nicht Zweck werden, so dient es wenigstens als Mittel; es wirkt folglich als eine Kraft, gewisse andre Zwecke zu begünstigen; und die Geistesrichtung dahin zu verstärken. — Indessen der hohe Grad des Gelingens einzelner Thätigkeiten, welcher ein besonderes Genie auszeichnet, ist für Charakterbildung keineswegs willkommen. Denn das Genie hängt zu sehr von Dispositionen ab, um Gedächtnis des Willens zuzulassen; es steht sich selbst nicht zu Gebote. Künstlerlaunen sind nicht Charakter. Überdas liegt die Beschäftigung eines Künstlers immer in einem viel zu sehr abgesonderten Winkel des menschlichen Lebens und Schaffens, als daß der ganze Mensch sich von da aus beherrschen könnte. Ja selbst im ganzen Reiche der Wissenschaften ist keine, welche für sich allein den ihr Hingegebenen zu tragen vermöchte im Strom des Lebens. — Nur das universe Genie, — wenn es ein solches giebt, — ist wünschenswert. Mit einzelnen Abnormitäten, welche die Natur in der Anlage zuließ, darf die Erziehung nimmermehr gemeine Sache machen, oder der Mensch ist zerrüttet. Unter dem Titel bescheidner Liebhabereien mögen sich schöne Talente in Nebenstunden ausbilden, und sehen, wie weit sie kommen können. Es ist die Sache des Individuums, ob es seinen Beruf darnach zu bestimmen wage; der Erzieher kann zugleich Ratgeber sein, aber die Erziehung arbeitet nicht für den Beruf!

27. Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es, zu wollen. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für Gesundheit — ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu selbst die Prinzipien fehlen.

IV.

Einfluß der Lebensart auf den Charakter.

28. Wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf den Charakter wirke, ist so oft, und auch von den Pädagogen schon so oft entwickelt worden, daß mir nur der Wunsch übrig bleibt, man möge es ihnen glauben: und die höchst nötige Vorsicht, Kinder von den Lustbarkeiten

---

27. Gesundheit. Vgl. Aphorism. 55.

der Erwachsenen zurückzuhalten, nicht Pedanterei schelten; vielmehr darauf achten, welche sichtbare Wohlthat diejenigen Eltern ihren Kindern erweisen, die durch ihre ganze Hausordnung für genaue Regelmäßigkeit des täglichen Lebens sorgen.

29. Aber ich darf nicht vergessen, daß diese Regelmäßigkeit zuweilen so einförmig, so peinlich bindend eingerichtet wird, daß die eingeschlossene Kraft der Jugend sich Luft zu machen strebt, wodurch denn, wenn das Übel so klein bleibt als möglich, die Charakterbildung mindestens dem Gleise der absichtlichen Führung entwunden, und veranlaßt wird, sich ihren eignen Weg zu suchen. Denn es ist vorbei mit der Führung, sobald der Zögling es sich sagt, er wolle anders wie der Erzieher.

30. Gerade umgekehrt sollte man der jugendlichen Kraft Luft zu geben suchen. Man kann es freilich mit Fug nur da, wo die Begehrungen schon im Entstehen richtig geleitet sind, — am besten, wo sie aus dem gleichschwebenden Interesse empor steigen. — Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird. Und dies ist nach dem Vorigen nur dadurch möglich, daß man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze. Diejenigen, welche bloß passiv als gehorsame Kinder heranwuchsen, haben noch gar keinen Charakter, wann sie aus der Aufsicht entlassen werden; sie geben ihn sich nach ihren verborgenen Neigungen und nach den Umständen, jetzt, da niemand mehr Gewalt über sie hat, oder da jede Gewalt, die man vielleicht noch ausüben könnte, sie schief treffen, und zum Abspringen nach der Seite treiben, wo nicht völlig zermalmen würde. Darüber wird leider wohl jedermann sich traurige Erfahrungen genug aufzählen können. —

31. Man spricht viel von dem Nutzen einer abhärtenden Lebensart für die Jugend. Ich lasse die körperlichen Abhärtungen in ihren Würden; ich bin aber überzeugt, daß man das eigentlich härtende Prinzip für den Menschen — der nicht bloß Körper ist — nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eignem, und zwar nach eignem richtigen Sinn, eine in ihren Augen ernste Wirksamkeit betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse Öffentlichkeit des Lebens beitragen. Aber diejenigen öffentlichen Akte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das erste Erfordernis eines charakterbildenden Handelns; sie geschehen nicht aus eignem Sinn, sie sind nicht die That, durch welche das innere Begehren sich als Wille entscheidet. Man bedenke unsere Examina, durch alle Schulklassen von unten an bis hinauf zur Doktor-Disputation! Man nehme, wenn man will, die Reden, die theatralischen Übungen



hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das alles; — die Kraft sich selbst darzustellen und festzuhalten, worauf der Charakter beruht, wird der künftige Mann, den ihr durch jene Übungen führtet, vielleicht einmal ebenso schmerzlich als vergeblich in sich suchen! —

32. Fragt man mich, was denn für bessere Übungen statt jener zu empfehlen wären: so gestehe ich, die Antwort schuldig zu bleiben. Ich glaube nicht, daß in unsrer jetzigen Welt bedeutende allgemeine Einrichtungen, um die Jugend zweckmäßig in Handlung zu setzen, getroffen werden können; aber ich glaube, daß desto mehr die Einzelnen alle Bequemlichkeiten ihrer Lage durchsuchen sollten, um dem Bedürfnis der Ihrigen zu entsprechen; ich glaube, daß eben in dieser Rücksicht Väter, die ihre Söhne zeitig an Familienangelegenheiten teil nehmen lassen, sich um deren Charakter verdient machen. — Übrigens weist alles dies auf den früheren Satz zurück: der Hauptsitz der Charakterbildung sei die Bildung des Gedankenkreises. Denn erstlich: man darf diejenigen nicht nach eignem Sinne handeln lassen, welche kein richtiges Begehren in Handlung zu setzen haben; sie würden dadurch nur Fortschritte im Schlechten machen: vielmehr besteht hier die Kunst im Zurückhalten! Zweitens: hat man den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, daß ein reiner Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht: alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg; der Entlassene wird sich die Gelegenheiten zum äußern Handeln so wählen, oder die, welche sich aufdringen, so behandeln, — daß das Rechte sich in seinem Busen nur befestigen kann.

V.

Einwirkungen, welche besonders die sittlichen Züge des Charakters treffen.

33. Überall erzeugt die That den Willen aus der Begierde. So in dem Objektiven des Charakters; wo es am auffallendsten ist, daß nur, wo dem Menschen die eigne That von seinem Können entweder unmittelbar die Versicherung, oder doch mittelbar die Einbildung gab, — ein dreistes: „ich will“, hervortritt. So in dem Subjektiven; wo der Mensch, der Grundsätze nicht bloß schwatzt, sondern hat, — sein Beschließen über sich selbst nach seiner Meinung von sich selbst, und diese nach seinen innern Erfahrungen abmißt: daher dasjenige, was für die Menschheit zu hoch scheint, was man glaubt, sich nicht halten

33. Überall ... d. h. wo ein Begehren ist, entsteht doch in allen Fällen der Wille nur durch die Vorstellung der möglichen oder schon vollbrachten That. S. oben Kap. 4 Abs. 7 f.



zu können, von charakterfesten Männern nur zu allgemein in das Reich frommer Wünsche verwiesen wird; — zu allgemein: denn sie sollten von sich nicht auf alle schließen. — So endlich auch in demjenigen Teile der Sittlichkeit, der da wirklich Wille ist: das aber ist nur die sittliche Entschließung, und Selbstnötigung, welche verneinend, aufhebend auf das rohe Verlangen wirkt, damit die Charakterstärke der sittlichen Beurteilung und Wärme gewonnen sei und bleibe. Auch hier ist der Selbstzwang anfangs nur Versuch; er muß gelingen, er muß seine Macht in der innern Erfahrung beweisen, dann erst, nur durch diese That, entsteht das energische sittliche Wollen, mit welchem der Mensch innere Freiheit besitzt. — Was nun den Selbstzwang unterstützt: das hilft den Entschluß beschleunigen und befestigen. Hier hat die Zucht eine große und schöne Aufgabe.

34. Aber das Rein-Positive der Sittlichkeit, — von welchem der tiefe Grund des Menschen voll sein muß, wenn der Entschluß vor Demütigungen sicher, wenn das edle Gefühl: „die Tugend ist frei!" mehr als eine kurze Ekstase sein soll, — dies Erste der Sittlichkeit, welches, als sittlich, das Gegenteil aller Willkür, als Grund der Tugend, eine rein willenlose Macht, — eine Macht des bloßen Urteils ist, vor der sich die Begehrungen staunend beugen, noch ehe der Entschluß sie seine zweifelhafte Gewalt fühlen läßt: — dies gehört ganz dem Gedankenkreise an; es hängt ganz ab von dem, was den Gedankenkreis bildet. — Niemand wächst auf unter Menschen, dem gar nichts von dem eigentümlichen ästhetischen Wert der verschiedenen Willensverhältnisse, die sich allenthalben erzeugen, ins geistige Auge fiele; aber wie verschieden die Intension und die Summe dieser Auffassungen! wie verschieden die Schärfe der Unterscheidungen, und der Effekt auf das Ganze des Gemüts! Für eine gewisse Klarheit und Vereinzelung, — auch für eine encyklopädische Bekanntschaft mit der ganzen Reihe der sittlichen Elemente, und mit ihren gewöhnlichsten Veranlassungen im Leben, — sorgt längst der bessere Unterricht durch eine Menge kleiner Gemälde, in denen, mehr oder weniger glücklich, als hervorragender Moment einer Geschichte dargestellt wird, was der kindlichen Aufmerksamkeit zur sittlichen Betrachtung durch den Reiz des Unterhaltenden empfohlen werden mußte. Das Verdienst, welches unsre Pädagogen sich hiedurch schon erworben haben, ist in meinen Augen unvergleichbar größer, als was in diesen elementarischen Darstellungen etwa verfehlt sein möchte. Wir haben übrigens das Aussuchen aus einer großen Fülle; — und schon die Campesche Kinderbibliothek allein wird eine Menge sehr schätzbarer Beiträge zu einer künftigen gewählteren Sammlung liefern können. — Aber — für die Sittlich-

34. Das Rein-Positive der Sittlichkeit sind die sittlichen Ideen mit den durch sie gebildeten Maximen, aber noch ohne die praktische Bethätigung.

keit ist die bloße Bekanntschaft mit ihren Elementen — äußerst wenig! Es bleibt noch wenig, wenn man auch eine ganze Folge von Übungen des moralischen Scharfsinns, — ja gar einen Katechismus der praktischen Vernunft hinzudenkt. Die Reinheit der Urteile ist noch nicht ihr Gewicht. Helle Einsicht in Augenblicken absichtlicher Sammlung — wie weit entfernt von dem Gefühl, was mitten im Sturme der Leidenschaft verkündet: die Persönlichkeit sei in Gefahr! — Moralische Solidität, das ist bekannt, findet sich von der moralischen Subtilität beinahe öfter getrennt, als mit ihr gesellt.

35. Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Scenen, und ganzer, unzerstückter Gedankenmassen. Wem Hauptverhältnisse des Lebens, in der Familie, im Vaterlande, eine und dieselbe sittliche Wahrheit lange mit lebhaften Kontrasten, im vielfachen Widerschein durch die ausströmenden und zurückprallenden Wirkungen vor Augen gehalten haben; wer sich vertiefte in der Freundschaft, sich vertiefte in der Religion, — nur aber ohne sich späterhin getäuscht zu finden und Meinung zu ändern; — oder endlich, wer eben jetzt mit unbefangenem Sinn auf ein neues, auffallendes Phänomen geselliger Zerrüttung stößt, das interessante Personen tief leidend zeigt: einen solchen sehen wir vortreten mit heroischem Geiste, wir sehen ihn durchgreifend helfen, wir sehen ihn unbehutsam verderben; wir sehen ihn anhalten oder ablassen, je nachdem der ganze Mensch oder nur die Oberfläche durchdrungen ist von dem treibenden Prinzip, — je nachdem die ganze Besinnung oder eine wandelbare Vertiefung aus ihm handelt. — Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen, ist Thorheit. Romane und Schauspiele — müssen wohl sittlich geschrieben werden, um dem richtig fühlenden Leser zu gefallen; aber eine besondre Wirksamkeit kann aus vereinzelten Exaltationen, denen ein sicheres Zurücksinken folgt, nimmermehr erwartet werden. In der Erziehung haben sie, als moralische Bildungsmittel, nur in dem unglücklichen Falle einen Gebrauch, wenn in späteren Jahren die Bekanntschaft mit den sittlichen Elementen noch nachgeholt werden muß,*) welche durch die früheste Lektüre, ja durch die frühesten Gespräche der Mutter mit ihrem Kinde hätte besorgt sein sollen. — Dasselbe gilt von einem häufigen moralischen Zureden und Predigen, ja von den einzelnen Religionsübungen selbst, wofern nicht schon früh die religiösen Grundgedanken sich in die tiefste Stelle des Gemüts eingesenkt hatten. Wer dem Zögling zureden will: der muß es auf solche Weise thun, daß dadurch fort und fort an einem bleibenden, gewichtvollen Verhältnis

*) Daß hier die sorgfältigste Wahl unter den Schriften jener Gattung vorausgesetzt werde, versteht sich von selbst. — Anmerk. Herbarts.



zwischen ihm selbst und dem Knaben gebaut werde; welches, samt allen seinen Folgen, von dem sittlichen Sinn des jungen Menschen, wie von einem schwebenden Fundament, schwebend getragen, ein unauslöschliches Wohl- oder Mißgefühl bereitet, das über alle Vorempfindung sei. —

36. Angenommen nun, es finde sich wirklich in dem Leben, der Umgebung, dem Schicksal eines jungen Menschen etwas Großes und tief Eindringendes, das ihn in sittlicher Rücksicht nicht verstimme, sondern erwärme und begeistere: sobald es ein einzelner, bestimmter Gegenstand ist, an dem seine Seele haftet, wird auch eine eigne Art von einseitiger Biegung in ihn kommen; er wird das Rechte und Gute überhaupt mit einer besondern Art seiner Erscheinung verwechseln. Es wird zum Beispiel eine Parteilichkeit, welche wichtige Gründe für sich hat, ihn im voraus einer Reihe höchst verschiedener Menschen, und höchst verschiedener Absichten und Maßregeln, gewinnen, und andern entfremden. Oder es wird eine Art des religiösen Kultus ihn wie mit einem einförmigen Gewande bedecken; daß man sogleich in ihm den Anhänger der Sekte mehr als den reinen Menschen erblickt. Jede Anhänglichkeit kann ihm auf ähnliche Weise ihre Farbe geben. Eine Art von Beize wird zwar gewisse Forderungen von Recht und Sitte in sein ganzes Wesen unauslöschlich eingeätzt, aber durch ihre Schärfe die mannigfachen Sprossen der reinen Natur in ihm zerstört haben. Klare Vertiefung in das Neue, was sich darbieten möchte, wird verloren sein über der starren Besinnung an die einmal abgelegten Gelübde. —

37. Wir scheinen hier in einem Widerspruch befangen. Wir verlangen eine große, ruhende Gedankenmasse, als eine Macht des Sittlichen im Menschen; und hätten wir die Wahl unter denen, die sich etwa dazu darbieten können, so würden wir jede zurückweisen durch den Vorwurf: sie gebe uns eingekörpert und verschrumpft, was wir lauter und ganz verlangten. Wir wollen eine Kraft, stärker als die Idee, und doch rein wie die Idee; wie aber konnte die Idee durch eine wirkliche Kraft vertreten werden, die nicht etwas Einzelnes, etwas Beschränktes und Beschränkendes wäre?

38. Ich glaube, alle gebildete Männer unsrer Zeit kennen diese Schwierigkeit. Daß ich derselben hier erwähne, geschieht nicht, um sie

38. Die Schwierigkeit, auf welche Herbart anspielt, entsteht von zwei Seiten her. Einmal hatte das humanistische Ideal für die Erziehung zur Sittlichkeit sich nicht als kräftig genug erwiesen. Anderseits waren die autonome Kraft, welche Fichtes Lehre dem Ich beilegte, und die ethischen Phantastereien Schellings die Veranlassung oder Mitursache vielfacher Ausschreitungen im wissenschaftlichen und öffentlichen Leben geworden. Herbart verlangt dagegen eine vollständige Darstellung der sittlichen Elemente, welche die Geschichte der

aufzulösen. Wenn dies in meinem Vermögen war, so ist es schon geschehen. Es ist schon die Rede gewesen von der Verbindung der mannigfaltigen Vertiefungen mit der einfachen Besinnung, oder, wenn man will, der Kultur mit der Innigkeit, zur echten Vielseitigkeit; es ist die ganze Anordnung des Gedankenkreises im Umriß verzeichnet worden; eines Gedankenkreises, welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüt ergreifen könnte; welcher dasjenige hinzusetzt, — und, wo es nötig ist, der Teilnahme nahe bringt, was hinzukommen muß, damit eine weite Gedankenebne sich kontinuierlich hinstrecke für eine große Übersicht, die, von selbst zur Allgemeinheit aufsteigend, Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinde. Darf nicht eine einzelne Partie unsrer Auffassungen im Namen der Sittlichkeit gleichsam als deren Bevollmächtigte überall waltend hervortreten: so müssen wohl die Kräfte, welche das Idealische realisieren sollen, in jeden Teil unsrer Beschäftigung mit menschlichen Angelegenheiten gelegt werden. Soll das warme Herz einen großen, ruhenden Gegenstand umfassen, der aber kein besondrer, beschränkter, und doch ein durchaus wirklicher sei: so muß man wohl die ganze Reihe der Menschen, die waren, und die sind, und die uns zunächst berühren, als ein Kontinuum einem kontinuierlichen Studium zugänglich machen, wodurch das sittliche Urteil in Übung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne daß die übrigen ästhetischen Vermögen, und die Beobachtung, und die Spekulation, leer ausgingen oder gar zurückgedrängt würden. Ich habe in diesem Sinne schon an einem andern Orte die ästhetische Darstellung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung genannt; und meine Gründe waren aus dem Begriff der Moralität abgeleitet.

39. Diejenigen meiner Zeitgenossen, welche frei sind von dem Irrtum, Ideen als solche für Kräfte zu halten, die in absoluter Freiheit gegründet seien, — und wer davon nicht frei ist, möge doch ja über alles andre eher reden als über Erziehung! — jene nun werden mir vielleicht am ersten das entgegenstellen: daß ich von Dingen spreche als wären sie neu, die sich für sie längst von selbst verstanden haben. „Unser ganzes Streben für Verbreitung der Humanität," werden sie mir sagen, „was ist es anders, als die Sorge, daß der

---

Menschheit darbietet. Diese fällt zusammen mit der allgemeinen Bildung des Gedankenkreises des Zöglings, durchläuft also, wie Abs. 36 angedeutet ist, alle Stufen der Vertiefung und Besinnung (II, 1, 7 ff.) und nährt alle Interessen. Die letzteren sind im vorletzten Satze dieses Absatzes deutlich bezeichnet (sympathetisches, soziales, religiöses, ästhetisches, empirisches, spekulatives). Die sittlichen Ideen sollen auf diese Weise konkrete Erscheinung erhalten (in einer „weiten Gedankenebene") und damit, ohne ihre Reinheit zu verlieren, zu noch größerer Wirksamkeit gelangen (Abs. 37).

Mensch unmittelbar in dem Blick auf sich, auf seine Gattung, und deren ganzes Verhältnis zur übrigen Welt, des zugleich warnenden und ermunternden Gefühls inne werde, von dem die Formeln der Sittenlehre nur der kurze Ausdruck sind? Längst," wird man sagen, „haben Poesie und Geschichte und die Philosophie der Geschichte ihren Beruf erkannt, jene ästhetische, und als solche zugleich moralische Darstellung der Welt mit vereinter Kraft ins Werk zu setzen. Nur die Transcendental-Philosophie," wird man fortfahren, „konnte eine heillose Störung in dem Fortgang dieser wohlthätigen Bemühungen anrichten; konnte, mit politischer Schwindelei unglücklich zusammentreffend, dem Ungestüm und der Frivolität neue Vorwände, und eine Kraftsprache geben, deren Mißlaut nun so lange überall ertönen muß, bis auch die stumpferen Ohren das Widrige empfinden, und von allen Seiten Stille geboten wird. Alsdann braucht man nur die schon angesponnenen Fäden wieder aufzunehmen; und da alle Neuerungen dem Fortgange eines richtig angefangenen Werkes nur Schaden bringen, so können wir nur Mitarbeit, nicht neue pädagogische Vorschläge wünschen."

40. In der Gesellschaft der Männer, die so reden möchten, kann es in der That nur mitarbeiten heißen, wenn jemand aufmerksam darauf macht: daß mit bloßer Aufstellung historischer, philosophischer, poetischer Gemälde (angenommen diese Gemälde hielten in jeder Rücksicht die historische, philosophische und poetische Kritik aus,) noch nicht mehr als ein gelegentliches Hinschauen der Vorübergehenden gewonnen werde; daß es hingegen der Erziehung um eine lange, ernste, sich tief einprägende Beschäftigungsweise zu thun sei, welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl artikulierte) Masse*) von Kenntnissen Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemüts stelle, von solchem Ansehen, und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Fluß der Zeiten noch neues hinzuthun möchte, daß nichts daneben rücksichtslos vorbeigehen, — keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der frühern ihre Differenzen erst ausgeglichen habe. Was übrigens die Transcendental-Philosophie anlangt: so hat sie zwar nicht ihre wohlthätige Wirksamkeit, aber wohl ihre Übermacht bewiesen, und man wird sich wohl nicht ver-

*) Der Ausdruck: artikulierte Masse, scheint widersprechend. Aber gerade das ist die Probe eines vollkommnen Unterrichts: daß eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Association, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommnen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig sei, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Kultur so oft das Grab des Charakters. — Anm. Herbarts.

bergen wollen, daß ein Aufhören ihrer nachteiligen Einflüsse nur auf zweierlei Weise erwartet werden könne; entweder von einer allgemeinen Erschlaffung unsrer Studien, oder davon, daß jene sich durcharbeite, und ihre eignen Fehler verbessere. Was ich zur nähern Bestimmung der Weltansicht, die ich durch die Erziehung bereitet wünsche, noch nach den schon dargelegten Grundsätzen des Unterrichts hinzuzufügen hätte: das kann nur durch eine Philosophie geleistet werden, die allerdings eher transcendental als populär heißen muß, wiewohl in der Reihe der neuesten Systeme unsrer Zeit sich nichts findet, dem sie sich anschließen könnte. —

41. Nur noch ein wichtiger pädagogischer Punkt muß hier berührt werden. Es ist bekannt, daß die sittliche Wärme, schon gewonnen, leicht wieder erkältet wird durch Schicksale und Menschenkenntnis. Angesehene Erzieher haben deshalb eine eigne Vorbereitung zum Eintritt in die Welt nötig gefunden, wobei sie voraussetzen, der wohlerzogene Jüngling werde in derselben auf viele höchst unerwartete Erscheinungen stoßen, und sehr oft seine natürliche, entgegenkommende, allgemeine Offenheit und Vertraulichkeit mühsam und peinlich in sich zurückziehen müssen. Diese Voraussetzung fußt nicht sowohl darauf, daß die Jugend unbesonnen sei, als daß die gute Führung selbst alles entfernt haben werde, was ein Anstoß für das sittliche Gefühl hätte sein können. Man will keine frühe Menschenkenntnis! — In meinen Augen verrät sich hier eine Schwäche der Pädagogik. So äußerst notwendig es ist, daß die Jugend nie gemein werde mit dem Schlechten, so braucht doch die Schonung des sittlichen Gefühls nicht so weit zu gehen, — am wenigsten so lange fortgesetzt zu werden, daß die Menschen, wie sie sind, den Jüngling noch befremden könnten. Allerdings ist schlechte Gesellschaft ansteckend; und beinahe ebensosehr ein behagliches Verweilen der Phantasie auf anziehenden Darstellungeu des Schlechten. Aber die Menschheit früh in ihren mannigfaltigen Gestalten erkannt zu haben, dies schafft ebensowohl eine frühere Übung des sittlichen Blicks, als eine köstliche Sicherheit vor gefährlichen Überraschungen. Und lebendige Darstellungen derer, die waren, geben gewiß die bequemste Vorbereitung ab zur Beobachtung derer, die sind: nur muß die Vergangenheit hell genug beleuchtet werden, damit ihre Menschen als Menschen wie wir, nicht als Wesen andrer Gattung erscheinen. — Man sieht, auf was ich zurückweise. Ich breche ab; mit der Hoffnung, eine Pädagogik sei leicht entschuldigt, wenn sie da, wo die Überschrift nur den natürlichen Gang der Charakterbildung ankündigte, gleich die pädagogischen Bemerkungen, welche sich darbieten, mit einwebt.

Fünftes Kapitel.

Zucht.

1. Von der Zucht, vom Ziehen, ist die Erziehung benannt, deren Hauptteil also schon dem Namen nach in dasjenige gesetzt zu werden pflegt, was ich erst jetzt, gegen das Ende meiner Abhandlung, in Betracht zu nehmen anfange.

2. Gewöhnlich setzt man der eigentlichen Erziehung den Unterricht entgegen; ich habe ihr die Regierung der Kinder gegenübergestellt. Woher diese Abweichung?

3. Der Begriff des Unterrichts hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientieren werden. Beim Unterricht giebt es allemal etwas Drittes, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher unmittelbar der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe. Also was zunächst die Mühe des Erziehers verursacht, — hier die vorzutragende Wissenschaft, dort der unruhige Knabe, — das gab den Teilungsgrund zwischen Unterricht und eigentlicher Erziehung. Die Regierung mußte sich denn wohl unbemerkt in diese eigentliche Erziehung verstecken; denn zum Unterricht kann man sie doch nicht rechnen. Und so muß sie, die Ordnung zu halten bestimmt ist, unvermeidlich hier in der Pädagogik das Prinzip einer großen Unordnung abgeben.

4. Eine etwas verdeutlichte Betrachtung des Zwecks der Erziehung stößt darauf, daß bei weitem nicht unser ganzes Betragen gegen Kinder durch Absichten für sie, vollends durch Absichten für die Veredelung ihres geistigen Daseins, motiviert wird. Man beschränkt sie, damit sie nicht lästig werden; man hütet sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gilt wahrlich zunächst dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben, — und dann erst kommt eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwickelung eines künftigen Vernunftwesens. Da nun diese letztre Sorgfalt ohne allen Zweifel ein eignes Geschäft für sich bestimmt, — ganz heterogen allen dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — da für das eine der Wille des Kindes gebildet, für das andre derselbe so lange gebogen werden muß, bis Bildung die Beugung vertritt: — so wird man hoffentlich nicht anstehen, die verderbliche Verwirrung der Zucht durch die Regierung endlich aufzugeben. Man wird sich besinnen, daß, wenn

Fünftes Kapitel. Niemeyer verweist in seinem Kapitel über „moralische Zucht“ (§ 96) auf diesen „interessanten Abschnitt“ des Herbartschen Buches.

alles recht geht, die Regierung, welche anfangs das Übergewicht hat, viel früher schwinden muß als die Zucht; man wird fühlen, daß es der Zucht höchst nachteilig werden muß, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt, und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Größeren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger gewordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen, — endlich, während er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt, und in seiner Verkehrtheit so lange beharrt, bis er ein Mißverhältnis erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert. Ein ähnliches, wiewohl geringeres Übel entsteht selbst da, wo die Zucht, die wiederum früher aufhören muß, als der Unterricht, über die Zeit fortgesetzt wird; ein Fehler, der nur verzeihlich ist, wenn eine sehr versteckte Natur die Zeichen zurückhält, an welchen man den Moment, zu enden, erkennen könnte. —

5. Es wird jetzt leicht sein, den Begriff der Zucht zu bestimmen. Mit der Kindesregierung hat sie das Merkmal gemein, daß sie unmittelbar auf das Gemüt wirkt; mit dem Unterricht, daß ihr Zweck Bildung ist. Man hüte sich nur, sie da mit der Regierung zu verwechseln, wo beide einerlei Maßregeln gebrauchen. In der Art des Gebrauchs liegen feinere Unterschiede, die ich in der Folge bestimmen werde.

I.

Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung.

6. Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht. Also giebt es, wie es scheint, eine Möglichkeit, zu bilden durch bloßes Affizieren der Empfindungen, ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis! — So könnte es wohl scheinen, wenn etwa jemand gewöhnt wäre, Begriffen, die man aus Merkmalen logisch zusammengesetzt hat, auch ohne weitere Untersuchung Realität zuzutrauen.

7. Aber ganz anders wird es scheinen, wenn wir auf die Erfahrung einen prüfenden Blick werfen. Wenigstens wer bemerkt hat, in welche Abgründe von Schmerz und Unglück ein Mensch versenkt werden, ja, ganze Perioden hindurch versenkt bleiben — und, nachdem die Zeit das Mißbehagen tilgte, fast unverändert als dieselbe Person, mit denselben Strebungen und Gesinnungen, sogar derselben Manier sich zu äußern, — daraus wieder hervorgehen kann: der möchte schwerlich viel von dem Hin- und Herrütteln der Empfindungen erwarten, wodurch besonders Mütter so manchmal die Erziehung zu

7. Hin- und Herrütteln. S. Aphorism. 187 ff.

besorgen glauben! — Vollends wenn man gesehen hat, welchen Grad von väterlicher Strenge ein robuster Jüngling aushält, und unangetastet bleibt, — welche Reizmittel an Schwächlinge verschwendet werden, ohne daß sie sich stärker darum zeigten, — wie temporär die ganze Reaktion ist, welche der Aktion folgt: der möchte wohl dem Erzieher raten, nur sich selbst nicht Mißverhältnisse zu bereiten, die doch gewöhnlich das einzige Bleibende einer bloßen Zucht zu sein pflegen! —

8. Mir sind alle diese Erfahrungen nur Bestätigungen einer höchst einfachen psychologischen Überzeugung; dieser nämlich, daß alle Empfindungen nur vergängliche Modifikationen der vorhandnen Vorstellungen sind, daß also, wenn die modifizierende Ursache nachläßt, der Gedankenkreis sich von selbst in sein altes Gleichgewicht zurücksetzen müsse. Das Einzige, was ich erwarten werde vom bloßen Zerren an der Empfindlichkeit, ist eine leidige Abstumpfung der feineren Empfindungen; an deren Stelle eine künstliche, und gleichsam gewitzigte Reizbarkeit tritt, wodurch mit den Jahren nur Prätensionen samt ihrem lästigen Gefolge herbeigezogen werden. —

9. Ganz anders freilich ist der Fall: wenn gelegentlich zugleich der Gedankenkreis Zusätze bekam; oder wenn Bestrebungen in Handlung traten, und dadurch Wille wurden! Diese Umstände beachte man, um Erfahrungen richtig auszulegen!

10. Von hier aus läßt sich beurteilen, was die Zucht der Erziehung sein könne. Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muß, sind nur notwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder des Charakters. Und so ist das Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung zwiefach: mittelbar oder unmittelbar. Teils dient sie, damit man den Unterricht anbringen könne, welcher auf die spätere Charakterbildung des schon unabhängigen Menschen Einfluß haben wird, teils damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nicht-Handeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Einen unbändigen Knaben kann man nicht unterrichten; und die Knabenstreiche, die er macht, sind in gewisser Rücksicht als ein Anheben seiner künftigen Persönlichkeit zu betrachten. Jedoch das letztre, wie jedermann weiß, mit großen Einschränkungen! Ein zügelloser Knabe handelt meistens aus flüchtigen Einfällen; er lernt dadurch zwar, was er kann, — aber um einen Willen zu fixieren, fehlt hier das erste Element, eine feste, eingewurzelte Begierde. Nur wo diese zum Grunde liegt, tragen Knabenstreiche bei, einen Charakter zu bestimmen. Das erste Verhältnis der Zucht zur Charakterbildung also ist das wichtigste; dasjenige nämlich, nach welchem sie dem Unterricht Bahn macht, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird. Jedoch auch das zweite darf nicht vernachlässigt werden; am wenigsten bei minder beweglichen, mit festerer Absicht handelnden Subjekten. Der

zu Anfang aufgestellte Begriff der Zucht aber ist, für sich allein, völlig leer. Die bloße Absicht, zu bilden, läßt sich in die unmittelbaren Wirkungen auf das Gemüt nicht dergestalt hineinlegen, daß sie eine Kraft würde, wirklich zu bilden. Diejenigen, welche durch eine solche leere Zucht ihren guten Willen zeigen, wirken, sie wissen nicht wie, — auf sanfte Naturen durch das Schauspiel, was sie geben; ihr zärtliches, ängstliches, dringendes Betragen giebt dem beobachtenden Knaben die Idee von großer Wichtigkeit einer Sache, welche einer sonst verehrten Person so sehr am Herzen liege! Sie mögen dann nur sorgen, dies Schauspiel nicht auf andern Wegen zu verderben; nicht die Ehrfurcht durch Hitze und Kleinlichkeit zu ersticken, oder sich gar in schlimmerer Rücksicht der oft ebenso wahren als scharfen Kritik des Kindes zu entblößen: so werden sie für empfängliche Gemüter immer viel leisten können; ohne doch darum auch nur vor den gröberen Mißgriffen sicher zu sein bei minder willigen Naturen.

II.

Maßregeln der Zucht.

11. Die Zucht verursacht Empfindungen, oder hält sie ab. Welche sie verursacht, diese sind entweder Lust, oder Unlust. Welche sie abhält, diese werden entfernt entweder durch Vermeidung des Gegenstandes, der sie erregen könnte, oder so, daß der Gegenstand als gleichgültig — ertragen oder entbehrt werde.

12. Von dem Falle, da der Gegenstand gemieden wird, — sei es, daß derselbe aus der Sphäre des Zöglings, oder daß der Zögling aus der Sphäre des Gegenstandes entfernt gehalten werde, — erfährt in der Regel der Zögling gar nichts; er empfindet wenigstens diese Maßregel nicht unmittelbar.

13. Gleichgültiges Ertragen heißt **Gewöhnung**, gleichgültiges Entbehren des vorhin Gewohnten geschieht durch Entwöhnung.

14. Lust wird erregt durch **Reiz**. Nicht als ob jeder Reiz gerade angenehm empfunden würde; aber die Zucht erweckt jede Lust um eines Erfolges willen, sie will dadurch eine Thätigkeit im Zögling hervorrufen; und insofern reizt sie.

15. Unlust wird erzeugt durch Druck; welcher, sofern ihm irgend eine, auch nur innere Widersetzlichkeit entgegensteht, Zwang heißen kann.

16. Ein bestimmter Akt des Reizes oder des Drucks, welcher durch eine bestimmte, vom Zögling gegebene Veranlassung motiviert ist, und als deren Erwiderung angesehen sein will, heißt **Belohnung**, oder **Strafe**.

---

11 ff. Vergl. Aphorism. 193.

17. In Rücksicht auf Druck, Zwang, Strafe, sind einige feinere Unterschiede zu bemerken; hauptsächlich wegen der Maßregeln der Regierung, die hier mit denen der Zucht ineinander zu laufen scheinen.

18. Regierung will, wo sie einmal zum Druck ihre Zuflucht nimmt, bloß als Macht empfunden sein. Vorausgesetzt also aus dem Vorigen, daß man nach der Bestimmung der Absichten der Regierung auch die Fälle zu erkennen wisse, wo regiert wird: so gilt die Regel: in diesen Fällen muß der Druck mit solcher Art angebracht werden, daß er sich auf nichts einlasse, außer auf Durchsetzung der Absicht; man sei dabei kalt, kurz, trocken, und scheine alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist. — Aus der Vergleichung des Hauses mit dem Staate ergeben sich einige bedeutende Bestimmungen in Rücksicht auf die Grade der Strafen. Es fehlen hier die Prinzipien; was ich entlehne, suche ich in der Kürze möglichst deutlich zu machen. Man unterscheide Vergehen an sich, und Vergehen gegen die Polizei des Hauses. Vergehen an sich, wo eine üble Absicht That würde, (dolus) oder wo durch Sorglosigkeit Schaden entsteht, während sich die Sorgfalt von selbst verstand, (culpa zum Teil) diese Vergehen können gestraft werden auch ohne Frage, ob eine vorher gegebne Vorschrift bekannt war. Es kommen dabei die Grade der Zurechnung in Anschlag, wobei die Regierung nur auf das, was die That vollbracht hat, Rücksicht nimmt; späterhin hat die Zucht noch auf unausgeführte Absicht zu sehen. Wo eine Absicht sein sollte und fehlte, — der Fall der Nachlässigkeit, — wird meistens gelinder gestraft; gradweise gelinder, je weniger es sich nachweisen läßt, daß die Absicht gefordert werden konnte. Die Hauspolizei muß durch Vorschriften bekannt gemacht, und in Erinnerung gehalten werden. Ihre Strafen können strenger sein, nach dem Maß der Wichtigkeit der Sache; aber hier besonders muß sich der Erzieher hüten, nichts von dem ins Gemüt greifenden Betragen einzumischen, welches allein den Maßregeln der Zucht vorbehalten bleiben soll. — Die Gradation der Strafen ist schon schwer im Staate; noch schwerer im Hause, wo alles so sehr ins Kleine gezogen werden muß. Aber es kommt dabei hauptsächlich auf den Accent der Regierung an; durch diesen muß der Knabe empfinden, daß er hier nicht als Zögling, sondern als Mensch in der Gesellschaft gehandelt hat und behandelt wird; durch diesen muß er auf seine künftige gesellschaftliche Existenz vorbereitet werden. Insofern ist eine präzise Kinderregierung zugleich ein Teil des Unterrichts.*)

*) Dieser Gedanke findet sich schon S. 22 dieses Buches; nur ist dort Zucht genannt, was vielmehr Regierung hätte heißen sollen. Meines Sprachgebrauchs konnte ich mich dort in der Einleitung noch nicht bedienen. — Anm. Herbarts. Die Stelle ist Einleitung Abs. 18.

19. Ganz anders ist der Accent der Zucht. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend! Denn die Zucht will als bildend empfunden sein. Zwar nicht, als ob eben dieser Eindruck das Wesentliche ihrer bildenden Kraft ausmachte: aber sie kann die Absicht, zu bilden, nicht verhehlen. Und könnte sie auch: um nur leidlich zu sein, muß sie dieselbe hervorstellen. Wer würde nicht gegen eine Behandlung, wodurch so manchmal der Frohsinn leidet, und woraus ein beständiges Gefühl von Abhängigkeit entsteht, sich stemmen, sich wenigstens innerlich verschließen, wenn nicht irgend ein helfendes, hebendes Prinzip darin zu ahnden wäre? — Die Zucht muß das Gemüt nicht schief treffen, nicht wider ihren Zweck empfunden werden, der Zögling muß sich ihr also auf keine Weise innerlich entgegensetzen, nicht wie von zwei Kräften getrieben nach der Diagonale fortgehen; — aber woher erhielte man eine reine offene Empfänglichkeit, wenn nicht von dem kindlichen Glauben an die wohltätige Absicht und Kraft des Erziehers? Und wie könnte diesen Glauben ein kaltes, abstoßendes, fremdes Benehmen erzeugen? — Vielmehr findet die Zucht nur in dem Maße Platz, wie eine innere Erfahrung dem ihr Unterworfenen zuredet, sie sich gern gefallen zu lassen. Seien es Regungen des Geschmacks, Anerkennungen der gerechten Censur, oder Empfindungen von Lust und Schmerz über ein Gelingen oder Mißlingen, — nur so weit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings. Und ebenso langsam, wie der angehende Erzieher sich diese Einstimmung verschafft, ebenso langsam, wie er darin vorrückt, muß er auch nur mit der Erweiterung seiner Wirklichkeit vorrücken wollen. Es kömmt ihm hiebei in den früheren Jahren der Umstand zu Hilfe, daß für die Regierung, die sich das Kind gefallen läßt, weil es muß, die Zucht ein mildernder Zusatz ist. Späterhin ändert sich das. Ein junger Mensch, der sich selbst regiert, fühlt in der Zucht den zudringlichen Anspruch, zu bilden; und, ohne starke Gegengewichte von Zutrauen, von Achtung, und hauptsächlich einem innern Gefühl eigner Bedürftigkeit, — wenn jetzt der Erzieher nicht zu enden weiß, werden allmählich Bemühungen sichtbar, die Einwirkung abzulehnen, — diesen Bemühungen ist das Gelingen leicht; ebenso schnell wächst der Mut, schwindet die Zurückhaltung, steigt das Peinliche eines Verhältnisses, das bald seine verspätete Auflösung selbst herbeiführen wird. — —

20. Fassen wir jetzt die Sache in der Mitte! Die Zucht ist eigentlich nicht sowohl ein Zusammengesetztes aus vielen Maßregeln,

19. schief treffen, so daß der Getroffene „nach der Seite abspringt" d. i. nicht dahin gestoßen wird, wo die Zucht ihn haben will (Kap. 4, Abs. 30).
20. in der Mitte. Strafe und Belohnung sind die beiden Extreme.

vollends aus getrennten Akten, — als vielmehr eine kontinuierliche Begegnung, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. — Der Regierte und sein Regierer, der Lehrling und der Lehrer, sind Personen, die miteinander leben, und sich unvermeidlich angenehm oder unangenehm berühren. Tritt man doch immer, wie man einem bekannten Menschen naht, in eine bestimmte Atmosphäre von Empfindungen! Welche Atmosphäre? — das darf für die Erziehung nicht vom Zufall abhängen; sondern eine beständige Sorgfalt ist nötig, erstlich um die Wirklichkeit dieser Atmosphäre zu schwächen, wenn Gefahr ist, daß sie nachteilig werden könnte;*) zweitens, ihre wohltätigen Einflüsse anhaltend zu verstärken; und bis auf den Grad zu treiben, welchen die Charakterbildung, sowohl die unmittelbare, als die mittelbare durch den Gedankenkreis, zu ihrer Sicherung erfordert.

21. Es leuchtet ein, daß die Kunst der Zucht zunächst nur eine Modifikation der Kunst des Umgangs mit Menschen sein kann; daß daher die gesellschaftliche Geschmeidigkeit ein vorzügliches Talent des Erziehers sein werde. Das Wesentliche der Modifikation besteht hier darin, daß es darauf ankommt, Superiorität über Kinder — auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar mache, die also selbst, wo sie drückt, noch belebe, aber ihrer natürlichen Richtung da folge, wo sie unmittelbar ermuntert und anreizt.

22. Nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall (nicht eben Lob!) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon gewonnenen Beifall zum Teil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war, und hiervon etwas zu verlieren fürchtet. Ein andrer nimmt sich, wie er sich findet; und der bloß getadelte Zögling wird ungehalten, wenn ihn der Erzieher nicht nehmen will, wie er ist. Wo bloßer Tadel wirkt, da hat das Selbstgefühl vorgearbeitet. Darnach kann der Erzieher wohl forschen, aber nicht sich darauf blindlings verlassen. Und es ist nicht genug, daß dies Selbstgefühl nicht ganz fehle; es muß den Grad erreichen, daß der Tadel sich daran stemmen könne. — Aber man kann Beifall nur geben, wo er verdient wird! So wahr dies ist: ebenso wahr ist es auch, daß

*) Dahin gehört z. B., daß Zögling und Lehrer nicht beständig notgedrungen auf einem Zimmer sein dürfen. Ein eignes Zimmer für sich zu haben, ist die wesentlichste aller Bedingungen, die ein eintretender Hauslehrer zu machen hat. Eltern, die ihren Vorteil kennen, werden es von selbst anbieten, um dem sonst unvermeidlichen Gefühl gegenseitiger Lästigkeit vorzubeugen. — Anmerk. Herbarts.

nächst der Frage nach der Bildsamkeit des Gedankenkreises keine andre, für die Bestimmung der Erziehbarkeit überhaupt, so wichtig ist, als die, ob sich schon einzelne Charakterzüge vorfinden, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen? Wenigstens irgend etwas von Wohlanständigkeit muß die Individualität von selbst äußern, damit der Erzieher etwas fassen könne zum Hervorheben. Und wo er anfangs nur wenig fassen kann, da darf er nicht eilen wollen, die Zucht wird an dem einen Funken zunächst nur einen zweiten anzuzünden vermögen, — und so wird sie sich lange begnügen müssen, mit Wenigem wenig zu erwerben; bis allmählich, wenn keine Störungen das Werk zerrütten, der Fond sich vergrößert hat, und zu Unternehmungen hinreicht, die mit den Aufgaben der Erziehung im Verhältnis stehen. —

23. Durch den verdienten Beifall zu erfreuen, ist die schöne Kunst der Zucht. — Das Schöne läßt sich selten lehren: leichter finden von denen, die es innig zu lieben gestimmt sind.

24. Es giebt auch eine traurige Kunst, dem Gemüt sichere Wunden beizubringen. Wir dürfen diese Kunst nicht verschmähen. Sie ist oft unentbehrlich, wenn diese einfache Ansprache ein stumpfes Ohr antrifft. Durchaus aber muß ein Zartgefühl sie beherrschen, und zugleich entschuldigen, — welches ihr Schonung gebietet, und sie nur braucht, um beleidigende Härten zu vermeiden.

25. Beinahe wie ein Sänger sich übt, den Umfang und die feinsten Abstufungen seiner Stimme zu erforschen: muß der Erzieher sich üben, in Gedanken die Tonleiter der Begegnung auf und ab zu gehen, — nicht um sich in diesem Spiel zu gefallen, sondern um mit scharfer Selbstkritik jeden Mißlaut zu verbannen, und um die notwendige Sicherheit im Treffen jedes Tons, und die notwendige Geschmeidigkeit für alle Wendungen, und die notwendige Kenntnis der Grenzen seines Organs zu erlangen. Er hat große Ursache, schüchtern zu sein in den ersten Monaten, so oft er auch Gebrauch machen muß von dem, was den gewöhnlichen Ton eines gesitteten Umgangs überschreitet; große Ursache, sich und den Zögling aufs schärfste zu beobachten; ja diese Beobachtung muß das beständige Korrektiv seiner allmählichen Angewöhnungen bleiben, — um so mehr, da der Zögling mit der Zeit immer ein anderer wird! — Wie dies letztre im Großen wahr ist, so ist es auch wahr im Kleinen. Wenn dieselbe Erinnerung mehrmals nach einander nötig wird, so darf sie nicht zweimal auf dieselbe Art gegeben werden, oder sie wird ihre Wirksamkeit eben darum das zweite Mal verfehlen, weil sie das erste Mal schon gewirkt hat. — Alle Monotonie, alles Matte, muß

---

25. Begegnung ist hier die Art des Entgegentretens, die Behandlung. Ebenso Abs. 20 und 35 ff.

aus der Zucht verbannt bleiben, wie aus einer wohlgesetzten Schrift und Rede. Nur wenn diese Sorgfalt sich mit einer gewissen Empfindungskraft vereinigt, ist Hoffnung, der Erzieher werde die Gewalt erlangen, deren er bedarf! Denn der Umfang der Zucht muß dem Zögling unbegrenzt erscheinen, und ihre Einwirkungen dürfen ihm keinen vergleichbaren Preis haben. Sie muß, als ein stetig zusammenhängendes Element, seine ganze Beweglichkeit umschließen, damit auch nicht der Gedanke entstehe, sie zu umgehen. Sie muß immer bereit sein, sich fühlbar zu machen, — aber auch, wenn sie wirklich etwas vermag, mit beständiger Vorsicht über sich selbst wachen, um dem Zögling nicht unnütze Schmerzen aus Übereilung zuzufügen. Ein Knabe von zarter Anlage kann tief leiden, er kann im Stillen leiden, es können sich Schmerzen eingraben, die noch in den männlichen Jahren gefühlt werden.

26. Um die volle Wirkung einer vollkommnen Zucht zu ertragen, bedarf der Zögling einer vollkommnen Gesundheit. Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; darum schon muß eine heilsame Lebensordnung als erste Vorarbeit der Erziehung zum Grunde liegen.

27. Sei aber von beiden Seiten alles wie es soll, komme die reinste Empfänglichkeit der kunstgemäßen Zucht entgegen: wie eine Musik wird alles verhallen — und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erhoben, um in der festen Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere und bequeme Wohnung anzuweisen.

III.

Anwendung der Zucht im allgemeinen.

28. — 1) Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises. — Nicht sowohl den Lehrstunden, als vielmehr der ganzen Stimmung gilt diese Mitwirkung. Ruhe und Ordnung in den Stunden zu halten, jede Spur von Nichtachtung des Lehrers zu entfernen, ist Sache der Regierung. Aber die Aufmerksamkeit, die lebhafte Auffassung, ist noch etwas anderes als Ruhe und Ordnung. Kinder können abgerichtet werden, vollkommen still zu sitzen, während sie doch kein Wort vernehmen! — Für die Aufmerksamkeit muß vieles zusammenkommen. Der Unterricht muß faßlich, jedoch eher schwer als leicht sein, sonst macht er Langeweile! Er muß das nämliche Interesse kontinuierlich ernähren, — davon war früher die Rede. Aber der Zögling muß auch schon mit der rechten Stimmung hereintreten, sie muß ihm habituell sein. Hierzu nun gehört Zucht. Die ganze Lebensart muß frei sein von störenden Einflüssen; nichts

für den Augenblick überwiegend Interessierendes darf das Gemüt erfüllen. Das freilich ist nicht immer und nicht ganz in der Gewalt des Erziehers; — die Frucht seiner Arbeit kann vielmehr gänzlich gestört werden durch eine einzige Begebenheit, welche die Gedanken des Zöglings fortreißt. — — Mehr in seiner Gewalt ist es, das tiefe Gefühl, wie sehr ihm an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen sei, durch das Ganze der Zucht so einzuprägen, daß der Knabe es sich nicht mehr verzeiht, anders als völlig gesammelt zum Unterricht zu erscheinen. Wer das erreicht hat, der mag trauern, wenn ihm dennoch ein übermächtiger Zufall das mühsam gewonnene Interesse nach einer andern Seite hinwirft: — er wird nachgeben, er wird nachfolgen, und teilnehmend begleiten müssen; er kann keinen größern Fehler machen, als durch unzeitige Verbote das Verhältnis zerreißen. — Aus kleinen und aus großen Zerstreuungen kommt dennoch am Ende der Mensch mit den Grundzügen seiner früher geordneten Gedanken zurück; er besinnt sich an das Alte, man kann wieder anknüpfen; er flicht das Neue hinein, — man kann Momente wahrnehmen, es zu analysieren. Nur muß immer dieselbe Biegsamkeit, Willigkeit, Offenheit bleiben; — oder neu geschaffen werden, denn alle unmittelbare Wirkung der Zucht ist flüchtig!

29. Ist der Zögling schon so weit, daß er selbstthätig seinen rechten Weg verfolgt: dann bedarf er viel Ruhe! Jetzt muß die Zucht alle Ansprüche allmählich fallen lassen, sie muß auf teilnehmendes, freundliches, zutrauensvolles Zusehen sich beschränken; ja alles Ratgeben muß nur zu eigner Überlegung veranlassen wollen. Nichts ist alsdann wohlthätiger, nichts wird mehr verdankt, als freundschaftliche Bemühung, alle ungelegnen Störungen abzuwenden, damit der innere Mensch bald aufs Reine komme.

30. — 2) Charakterbildung durch Zucht. — Wie soll das Handeln nach eignem Sinn beschränkt und ermuntert werden?

31. Es wird hier vorausgesetzt, daß schon die Regierung allem Unfug steuere, welcher, nächst seinen unmittelbaren äußern Folgen, auch in das Gemüt des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit u. dgl. bringen könnte.

32. Vor allen Dingen nun darf nicht vergessen werden, daß zum Handeln des Menschen nicht bloß die in die Sinne fallende Geschäftigkeit, sondern auch das innere Vollbringen gehöre; und daß nur eins mit dem andern den Charakter gründen könne. Die Vielgeschäftigkeit gesunder Kinder, welche ihr Bedürfnis nach Bewegung ausdrückt, die beständigen Umtriebe flattersinniger Naturen, ja selbst die rohen Vergnügungen derer, welche eine wilde Männlichkeit verraten, — alle diese scheinbaren Anzeigen eines künftigen Charakters lehren den Erzieher nicht so viel, als eine einzige, stille, überlegte,

durchgeführte Handlung eines in sich gesenkten Gemüts, ein einziger fest behaupteter Trotz eines sonst biegsamen Kindes. Und auch hier noch muß mit der Beobachtung viel Überlegung verbunden werden. Eigentliche Festigkeit ist nie in den Kindern; sie können der Änderung des Gedankenkreises nicht wehren, die ihnen von so vielen Seiten, — und hoffentlich auch von seiten des Erziehers bevorsteht. Aber die Zucht vermag da so viel wie nichts, wo in einer Handlung des Kindes sich entschiedne Neigung, mit Überlegung bewaffnet, zeigt; — wenn man nicht das für etwas rechnen will, daß nach abgeschnittenen Gelegenheiten sich nicht weiter aus Übung Fertigkeit erzeugen kann, — wobei man denn nur sorgen mag, die Gelegenheiten rein abzuschneiden, — und sich bekennen muß, daß man der Phantasie gar nicht wehren kann, es sei denn durch sehr lebhafte und anziehende Beschäftigungen anderer Art, — welches wieder zur Wirkung auf den Gedankenkreis gehört. Diese also lasse man sich angelegen sein, wo irgend eine tiefe Verkehrtheit auszurotten ist; und die Zucht muß dazu hauptsächlich mitwirken. Gänzlich aber lasse man in den bezeichneten Fällen ab von harten Strafen! Solche sind da angebracht, wo eine einzelne, neue Regung zum ersten- oder zweitenmale unüberlegt als Fehler hervorbricht; der, ungeschreckt, sich wiederholen, und ins Gemüt einen falschen Zug eingraben würde. Hier muß die Zucht sogleich kräftig durchgreifen. So kann die erste eigennützige Lüge kaum zu streng bestraft, kaum zu anhaltend durch öftere, — allmählich sanftere, — Erinnerungen geahndet, kaum durch zu tief eindringende Schmerzen der innersten Seele verhaßt gemacht werden. Hingegen den gewiegteren Lügner würde eine solche Behandlung immer versteckter und tückischer machen. Ihn muß das Mißverhältnis, worin er sich setzt, mit zunehmendem Druck allmählich enger einschließen; — doch das alles allein hilft noch nichts! — das ganze Gemüt muß in die Höhe gewunden, — es muß ihm die Möglichkeit fühlbar und schätzbar gemacht werden, sich eine Achtung zu verschaffen, welche mit der Lüge nicht besteht! Aber — vermag das jemand zu leisten, der nicht die Kunst besitzt, den Gedankenkreis von allen Seiten zu bewegen? Oder meint man, es komme dabei auf ein paar einzelne Reden und Ermahnungen an? —

33. Jene äußere Vielgeschäftigkeit, ohne tiefe beharrliche Neigung und Überlegung, worin mehr körperliche als geistige Anlage sich zeigt, gründet keinen Charakter; im Gegenteil, sie ist der Befestigung desselben im Wege. Sie kann als Äußerung des Frohsinns, und zur Beförderung der Gesundheit und Gewandtheit geduldet werden; ja sie giebt dem Erzieher Zeit, alles vorzubereiten für die später eintretende Charakterbestimmung, und ist insofern zuträglich. Auf der andern Seite ist sie darum nicht erwünscht, weil die spätere Charakter-

bildung leicht jenseits der Erziehungsperiode fallen möchte. Demnach: ist die Bildung des Gedankenkreises zurückgeblieben, oder muß sie wesentlich berichtigt werden, so kann nichts willkommner sein, als langes unbestimmtes Schweifen der jugendlichen Lust; läßt hingegen der vorhandne Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen, dann ist es Zeit, — die Jahre seien, welche sie wollen — eine ernste Thätigkeit daran zu fügen, damit der Mensch sich bald fixiere. — Wer zu früh auf eine bedeutende Weise in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vorbei! oder sie kann wenigstens nur mit vielen Unannehmlichkeiten und halbem Erfolge wieder angeknüpft werden. — Überhaupt aber muß die äußere Thätigkeit nie so sehr überreizt werden, daß die geistige Respiration — jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung, dadurch gestört würde. Es giebt Naturen, bei denen es von den ersten Kinderjahren an Maxime der Eziehung sein muß, ihrer Thätigkeit das Übermaß der äußern Reize zu entziehen. Sie werden sonst niemals Tiefe, Anstand, Würde erlangen; sie werden nicht Raum in der Welt haben; sie werden verderben, um nur zu wirken; man wird sie fürchten, und, wo man kann, zurückstoßen. — Bei denen, welche sich früh einer geistlosen Beschäftigung ausschließend und mit Leidenschaft hingeben, kann man sicher voraussetzen, daß sie Leerköpfe sein und bleiben, ja so viel unleidlicher sein werden, da nicht einmal das Interesse, was ihnen jetzt noch Leben giebt, in gleicher Stärke beharren, und sie gegen Langeweile schützen kann. —

34. Nach diesen Bemerkungen müssen wir noch in Erwägung ziehen, was vorhin in dem objektiven sowohl als dem subjektiven Teil des Charakters unterschieden ist.

35. Durch die Zucht muß zuvörderst die Anlage in Rücksicht auf Gedächtnis des Willens ergänzt werden. Es ist schon erinnert, daß eine einfache, gleichförmige Lebensart, Entfernung alles zerstreuenden Wechsels, hierzu beitrage. Wieviel aber besonders die Begegnung des Erziehers dafür leisten könne: fühlt man wohl am leichtesten, wenn man sich den verschiednen Eindruck vergegenwärtigt, den es macht, mit Menschen von beständiger, oder von schwankender Sinnesart zu leben. Mit den letztern finden wir uns immer in veränderten Verhältnissen; wir brauchen, um neben ihnen uns selbst festzuhalten, doppelte

35. Begegnung. S. zu Abs. 25. — Haltende Zucht. Vgl. 3. Bericht an Herrn von Steiger, Abs. 2. Nähere Ausführung s. Umriß, päd. Vorles. § 160 ff. Aphorism. 192 wird haltende, bestimmende und regelnde (unterstützende) Zucht gefordert in Parallele mit der assoziierenden, lehrenden und philophierenden Behandlung, welche der analytische und synthetische Unterricht innerhalb jedes der sechs Interessen (s. 2. Buch, 5. Kap., zu Abs. 36—41) vornimmt; die Ausführung dieser Konstruktion zur [illegible] der Elemente s. Aphorism. 202 ff. Vgl. Kap. 6, Abs. 4.

Kraft, wie neben jenen, welche ihren Gleichmut unvermerkt mitteilen, und uns auf ebner Bahn fortschreiten machen, indem sie uns immer dasselbe Verhältnis vor Augen stellen. — Beim Erziehen aber kostet es vorzüglich viel Mühe, den Kindern stets unter gleichen Umständen die gleiche Stirn zu zeigen; denn von wie vielen Dingen werden wir bewegt, die sie so wenig begreifen können, als erfahren dürfen! Und wo mehrere Kinder beisammen sind, da affiziert selbst das Erziehungsgeschäft so vielfach, daß es einer eignen Sorge bedarf, einem jeden die Stimmung zurückzugeben, die er erregt hatte, und nicht die verschiednen Töne der Begegnung zu verwechseln und durch einander zu verfälschen. Hier kommt die Naturanlage des Erziehers in Anschlag; und neben ihr seine Übung im Umgang mit Menschen. Wo diese fehlt und jene ungünstig wirkt: da kann das Mißlingen der Zucht oft allein daher rühren, daß er sich nicht genug zu beherrschen weiß, um gleichmütig zu erscheinen; daß seine Anvertrauten an ihm irre werden, und die Hoffnung aufgeben, es ihm recht machen zu können. Das letztre ist das Extrem, welches der ersten Forderung der charakterbildenden Zucht gerade gegenüber steht. Denn dadurch wird, was an Gedächtnis des Willens von selbst vorhanden war, vermindert um so viel, als die Zucht vermag; und der Charakter ist gezwungen, sich in irgend einer verborgenen Tiefe anzubauen. — Eine haltende Zucht (durch das Prädikat bezeichne ich die richtige Mitwirkung zum Gedächtnis des Willens) wird also am ersten dem natürlich Gleichmütigen gelingen.

36. Aber derjenige, welcher sich dieses Vorzugs rühmen darf, mag sich hüten, es nicht am zweiten Erfordernis fehlen zu lassen. Die Zucht soll auch bestimmend wirken, damit sich die Wahl entscheide! Und dazu gehört ein bewegliches Gemüt, das den Bewegungen der jugendlichen Seele immer zu entsprechen wisse. — Mehr noch als von der Anlage des Erziehers hängt dabei von der Konzentration seines Geistes ab, welche für das Erziehen so gewonnen sein muß, daß er, selbst großenteils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme. Er muß sich eingelassen haben in alles, was schuldlos ist unter den Wünschen — was einigermaßen gegründet ist unter den Meinungen und Ansichten des Knaben: er darf nicht zu früh scharf berichtigen wollen, was ihm Berührungspunkte gewähren kann; — man muß den wohl berühren, den man bestimmen will. Indessen dieser Punkt ist mehr geeignet, mit der That, als mit der Feder ausgeführt zu werden. — Schreiben ließe sich leichter über das Zweite der bestimmenden Zucht: daß sie nämlich die natürlich-bestimmenden Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, — daß sie ihn mit den Folgen jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen muß. Das, was in die Wahl fällt, darf

nicht durch einen zweideutigen Schimmer blenden; die vorübergehenden Annehmlichkeiten und Beschwerden dürfen nicht verführerisch reizen und abschrecken; der wahre Wert der Dinge muß früh genug empfunden werden. Unter den pädagogischen Veranstaltungen dazu ragen die eigentlichen Erziehungsstrafen hervor; welche nicht an ein Maß der Vergeltung gebunden sind, wie die Regierungsstrafen; sondern so abgemessen werden müssen, daß sie dem Individuum immer noch als gutgemeinte Warnung erscheinen, und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Zöglings entscheidet hier alles. Was die Qualität der Strafe anlangt, so fällt der Unterschied der Erziehungs- und Regierungs-Strafe wohl von selbst ins Auge: daß, während die letztre bloß das verdiente Quantum von Wohl oder Wehe erwidert, gleichviel auf welchem Wege, — jene dagegen das Positive, das Willkürliche so sehr als möglich zu vermeiden, und sich, wo sie kann, gänzlich an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen zu halten hat. Denn sie soll den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde. Außerdem möchte die Wahl, die sie hervorbringt, leicht vorübergehend sein, oder doch späterhin schwankend werden können. — Pädagogische Belohnungen sind nach eben diesen Grundsätzen anzuordnen. Aber sie werden wenig wirken, wenn nicht ein Ganzes von Begegnung zum Grunde liegt, dem sie Nachdruck geben können. Genug über einen Punkt, der die Erzieher schon so viel beschäftigt hat!

37. Das Subjektive des Charakters beruht, wie schon gezeigt, auf dem Sich-Aussprechen in Grundsätzen. Die Zucht wirkt dazu mit durch ein regelndes Verfahren. Dabei wird die Wahl des Zöglings als schon geschehen vorausgesetzt: sie wird nicht weiter beunruhigt; alles fühlbare Eingreifen und Vorgreifen fällt hier weg. Der Zögling handelt selbst; nur an dem Maßstab, den er selbst an die Hand gab, wird er gemessen vom Erzieher. Die Begegnung läßt fühlen, daß sie ein inkonsequentes Handeln — nicht verstehe, nicht zu erwidern wisse, daß der Verkehr des Umgangs dadurch suspendiert werde, und daß man wohl warten müsse, bis es dem jungen Manne gefalle, wieder in ein bekanntes Gleis zurückzukehren. — Manchmal bedürfen die, welche gern früh Männer sein wollen, daß man sie auf das Unreife und Voreilige ihrer aufgegriffenen Grundsätze aufmerksam mache. Das kann jedoch selten unmittelbar geschehen, denn

37. Sich-Aussprechen in Grundsätzen. S. 3. Buch, 1. Kap., Abs. 17. „Aufgegriffene" Grundsätze sind danach solche, die nicht aus den „Hervorragungen" im objektiven Charakter entstehen, sondern von außen angenommen werden. Aphorism. 195 nennt Herbart die Gründe der „Räsonniersüchtigen" (im Gegensatz zu den sachlichen Gründen der logisch Denkenden) „aufgegriffene Gedanken".

man beleidigt den nur zu leicht, dessen vorgebliche Festigkeit man bezweifelt. Gelegentlich muß man das jugendliche Räsonnieren in seinen eignen Verwickelungen fangen, oder auch in äußern Verhältnissen anlaufen lassen. Es ist leicht, den Betretenen im rechten Moment zur Bescheidenheit zurückzuführen, und ihm den Überblick zu geben über die noch bevorstehenden Bildungsstufen. — Je glücklicher man die eingebildeten Grundsätze auf den Rang bloßer Vorübungen in der Selbstbestimmung beschränkt; desto deutlicher werden die echten Gesinnungen des Menschen als Maximen hervortreten, und das wahre Objektive des Charakters durch das entsprechende Subjektive befestigen. Aber hier liegt eine Klippe, an welcher auch eine sonst richtige Erziehung leicht scheitert. Diejenigen Maximen, welche wirklich aus der Tiefe des Gemüts hervorkommen, leiden keine ähnliche Behandlung, wie jene des bloßen Räsonnements. Wenn der Erzieher *einmal* dem, was dem Zögling reiner Ernst ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihn den Erfolg langer Arbeit kosten. Er mag es beleuchten, er mag es tadeln; allein nicht als wären es *nur Worte* — verachten. — Gleichwohl kann das leicht aus einem natürlichen Irrtum geschehen. Junge Leute, die *viel* Worte haben, die in der Periode sind, wo man den Ausdruck *sucht*, bringen das Gesuchte oft in die Sprache ihrer wahrsten Empfindungen, und reizen unwissend eine Kritik gegen sich, welche ihnen das empfindlichste Unrecht zufügt. —

38. Den *Kampf*, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, soll die Zucht, — vorausgesetzt, daß sie es verdienen, — *unterstützen*. Es kommt dabei auf zweierlei an, — genaue Kenntnis der Gemütslage des Kämpfenden, und Autorität. Denn eben die innere Autorität der eignen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen. Nach diesen Betrachtungen bestimmt sich das Benehmen. Vorsichtige Beobachtung des Kämpfenden gehe voran; ruhiger, fester, behutsam andringender Ernst suche zu vollenden. — —

39. In alles dies nun bringt die Rücksicht auf sittliche Bildung manche Modifikationen. Weit gefehlt, daß Gedächtnis des Willens immer willkommen wäre, liegt vielmehr bei schlechten Bestrebungen die Kunst der Zucht darin, sie zu verwirren, zu beschämen, und alsdann in Vergessenheit zu wiegen durch alles, was das Gemüt anders und entgegengesetzt beschäftigen kann. Die Wahl darf nicht so durchaus durch den tief eingeprägten Erfolg der Handlungen bestimmt werden, daß die Schätzung des *guten Willens ohne Frage* nach dem Erfolg, dadurch verdunkelt würde. Das Objektive des Charakters geht erst der moralischen Kritik entgegen, ehe man seine Erhebung zu Grundsätzen, seine Behauptung durch Kampf, begünstigen soll. —

40. In den frühen Jahren, wo der Unterricht und die Um-

gebung zu den ersten sittlichen Auffassungen einladen, wollen die Momente, da das Gemüt in ihnen beschäftigt zu sein scheint, bemerkt und geschont sein. Die Stimmung muß ruhig und klar erhalten werden: das ist der erste Beitrag, den die Zucht hier geben soll. Es ist oft gesagt worden, und kann in gewisser Rücksicht nicht oft genug gesagt werden, daß man Kindern den kindlichen Sinn erhalten solle. Aber was ist es, was diesen kindlichen Sinn, diesen unbefangenen Blick gerade in die Welt, der nichts sucht, und eben darum sieht, was zu sehen ist, — verdirbt? — Das Alles verdirbt ihn, was dem natürlichen Vergessen des eignen Selbst entgegenarbeitet. Der Gesunde fühlt seinen Körper nicht; — in eben dem Sinne soll das sorglose Kind seine Existenz nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maßstab der Wichtigkeit dessen nehme, was außer ihm ist. Alsdann werden, — so läßt sich hoffen, — unter den Bemerkungen, die es macht, auch die klaren Auffassungen des moralisch Richtigen oder Unrichtigen sein; und wie es in dieser Rücksicht auf andre sieht, so wird es auch auf sich sehen; wie das Spezielle dem Allgemeinen, so wird es sich seiner eignen Censur unterworfen finden. Das ist der natürliche, — an sich schwache und unsichre, durch den Unterricht zu verstärkende, — Anfang der sittlichen Bildung. Gestört aber wird derselbe durch jede lebhafte und dauernde Reizung, die dem Gefühl von sich eine Hervorragung giebt, wodurch das eigne Selbst zum Beziehungspunkt für das Äußere wird.*) Eine solche Reizung kann Lust oder Unlust sein. Der letztre Fall tritt ein bei Krankheit und Kränklichkeit, selbst schon bei sehr reizbarem Temperament; die Erzieher wissen längst, daß darunter die sittliche Entwickelung leidet. Derselbe Fall würde eintreten bei harter Begegnung, bei häufiger Neckerei, oder bei Vernachlässigung der Sorgfalt, welche den Bedürfnissen der Kinder gebührt; — man rät dagegen mit Recht, den natürlichen Frohsinn der Kinder zu begünstigen. Aber mit ebenso vielem Grunde widerrät die Pädagogik alles, was durch Empfindungen der Lust das eigne Selbst hervorstellt. Also alles, was die Begierden ohne Nutzen beschäftigt, was Wünsche verfrüht, die den spätern Jahren gebühren: alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt. Dahingegen muß das Kind, der Knabe, der Jüngling, — muß jedes Alter gewöhnt werden und bleiben, die Censur zu ertragen, der es Veranlassung giebt, soweit sie gerecht und verständlich ist. Es ist ein Hauptpunkt der Zucht, zu sorgen, daß die allgemeine Stimme der Umgebung — gleichsam die öffentliche Meinung — die Censur richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze

*) Man fürchte darum nicht die theoretische Auffassung des eignen Selbst, die Selbstkenntnis; — diese wird das Individuum gerade so klein zeigen, wie es in der Mitte der Dinge wirklich ist. — Anm. Herbarts.

widrig zu machen. Daß diese Stimme verstanden, und durch das eigne stille Bekenntnis innerlich verstärkt werde,*) dies sind leichtere, freilich nicht überflüssige Zusätze zu jener Bemühung. Muß der Erzieher allein die allgemeine Stimme vertreten, oder ihr gar widersprechen, so wird es schwer sein, seiner Censur Gewicht zu geben. Alsdann ist es vorzüglich wichtig, daß er eine überwiegende Autorität besitze, neben welcher der Zögling kein andres Urteil mehr achte. — Mit dieser Censur wird in den frühern Jahren der sittliche Elementarunterricht beinahe zusammenschmelzen, welchen wir hier den Müttern und den bessern Kinderschriften überlassen, und nur bitten, ihn nicht in Einprägung von Maximen zu verwandeln, wodurch, wenn alles aufs beste geht, die subjektive Charakterbildung übereilt, und sowohl selbst gestört wird, als auch der kindlichen Unbefangenheit Eintrag thut. —

41. Es ist zweckmäßig, ja fast notwendig, daß in dieser Periode das Zartgefühl des Kindes durch Entfernung alles dessen, was die Phantasie an das Moralisch-Häßliche gewöhnen könnte, — geschont und begünstigt werde. Auch wird die dazu erforderliche Vorsicht nicht besonders einengende Maßregeln veranlassen, solange der Körper noch einer anhaltenden Wartung und Hütung bedarf. Aber die Mutter soll den Knaben nicht hindern, frei ins Feld zu laufen, sobald er es kann, — und die Pädagogen thun nicht wohl, zu den Besorgnissen wegen des Physischen noch ihre moralische Ängstlichkeit hinzuzufügen, welche sich gern auch noch bei zunehmenden Jahren aller Umgebungen bemeistern möchte, und nicht zu merken scheint, daß Verzärtelung in sittlicher gerade wie in jeder andern Rücksicht das schlechteste Mittel ist, den Menschen gegen die Schädlichkeiten des Klimas sicher zu stellen. Die äußere Kälte abhalten, heißt nicht, die innere Wärme erhöhen; sondern umgekehrt, die sittliche Erwärmung entsteht großenteils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die schon vorhandne Kraft durch die Stacheln des äußern Schlechten gesetzt wird. — Nur einem nachlässigen Erzieher begegnet es, daß sein Knabe alles, was er sieht, als Beispiel aufnimmt und nachahmt. Mäßige pädagogische Sorgfalt bringt es dahin, daß der Zögling den Weg seiner Bildung für sich verfolgt, und das ganze Treiben roher Naturen, außer Vergleichung mit seinen Bestrebungen, wie eine fremde Erscheinung beobachtet und beurteilt. Kommt er mit jenen zusammen, so

*) Lautes Bekenntnis darf nicht bei nahe liegender Veranlassung starrsinnig vermieden, — es darf aber auch nicht durch die Schuld des Erziehers zum leichten Spiel, zur Gewohnheit, zu einem Kunstgriff gar, um Schmeicheleien zu haschen, gemacht werden. Wer gern beichtet, der schämt sich nicht! — Und wer durch die That beichtet, indem er der Weisung folgt, dem könnte nur eine höchst unzarte Zucht noch Worte abdringen wollen. — Anm. Herbarts.

werden sie seinen zarteren Sinn so oft beleidigen, und ihm hinwiederum seine geistige Überlegenheit so angenehm fühlbar machen, daß der Erzieher, hatte er anders vorher seine Schuldigkeit gethan, — jetzt Mühe haben muß, nur die nötige Gemeinschaft wieder herzustellen zwischen dem durch ihn Gehobenen und den andern vom Schicksal Vernachlässigten. Aber gerade in der nun entstehenden absichtlichen Gesellung, wobei dem Übermut des Zöglings entgegenzuarbeiten ist, — wird sein Selbstgefühl sich desto mehr auf das Moralische stemmen, je härter eben das Unmoralische ihn abstößt.

42. In diesen Gang muß die Zucht in Rücksicht auf die Umgebung kommen. Freilich ist dabei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt. Um nicht zu wiederholen, wieviel hier auf den Gedankenkreis gerechnet wird, erinnere ich nur wiederholt, an das Wichtigste der Begegnung. Verdienter Beifall, im Stillen aber reichlich und aus vollem Herzen gespendet, ist die Feder, an welche sich die Kraft eines ebenso reichlichen, beredten, sorgfältig abgemessenen, und durch die mannigfaltigsten Wendungen nachdrücklichen Tadels stemmen muß: — so lange, bis es sich zeigt, daß der Zögling innerlich voll ist von beidem, und sich selbst lenkt und treibt durch beides. Denn es kommt eine Zeit, — früher oder später, — wo der Erzieher überflüssige Worte machen würde, wenn er fernerhin aussprechen wollte, was der Zögling ebenso richtig sich selbst sagt. Von hier aber wird sich eine gewisse Vertraulichkeit anfangen, — welche früher gar nicht paßt, — welche nun in Form der Überlegung gemeinschaftlicher Angelegenheiten zu Zeiten zurückkommt auf das, was der Mensch in sittlicher Rücksicht in sich zu besorgen hat. —

43. Wir sind hier in der Sphäre der sittlichen Entschließung und Selbstnötigung. Wenn daselbst die nachdrückliche Sprache nicht mehr am rechten Orte ist: so leistet hingegen häufige Erinnerung, und immer zartere Warnung den wesentlichen Dienst, mehr stetige, gleichmäßige Aufmerksamkeit in die Selbstbeobachtung zu bringen. Denn es liegt der Sittlichkeit nicht bloß an der Güte und Kraft der Entschließungen, es kommt sehr vieles auf die Summe ihrer Berührungspunkte mit allen Teilen des Gedankenkreises an. Eine Art von Allgegenwart der moralischen Kritik ist zur moralischen Treue die notwendige Bedingung. Von einem fremden Munde kann diese Kritik kaum leise genug ausgesprochen werden; — und rückwärts, wo man eine starke Sprache führen, und mit einer gewissen Vollständigkeit tadeln und ermahnen will, da wähle man Momente, die eine Übersicht, eine Revision längerer Reihen von Vorfällen veranlassen können; man erhebe sich über das Einzelne, welches nur als Beispiel, aber wie von einem höhern Gesichtspunkt angesehen, den allgemeinen Betrachtungen Klarheit geben solle. Sonst

erscheint es kleinlich, unbedeutende Dinge mit großen Worten zu verbrämen.

44. Was endlich die Unterstützung des sittlichen Kampfes anlangt, so muß hier das Ganze des vorhandnen Verhältnisses zwischen Zögling und Erzieher bestimmen, wie sie sich einander gegenseitig nähern und berühren können. So wünschenswert das Zutrauen, so verkehrt würde ein Benehmen sein, welches ein in der That mangelndes Zutrauen als vorhanden voraussetzen wollte. Vermag jemand hier in allgemeinen Regeln genauer zu sprechen? Ich überlasse lieber der Humanität und dem Eifer des Erziehers, mit aller Vorsicht die Stelle und die Art auszuspähen, wo und wie er seine Anvertrauten in gefahrvollen Augenblicken am sichersten und erfolgreichsten fassen und heben könne.

Sechstes Kapitel.

Blicke auf das Spezielle der Zucht.

1. Hier, wo eine umständliche Pädagogik Gelegenheit hätte, den ganzen Schatz ihrer Beobachtungen und Versuche auszulegen, ohne darum ein Ganzes zu liefern, — werde ich mich noch kürzer fassen, als es der Plan dieser Schrift an sich gestatten könnte: aus zweien Gründen. Erstlich würde ich da, wo von den einzelnen Äußerungen des Sittlichen und der sittlichen Zucht die Rede sein müßte, zu bestimmten Hinweisungen auf meine noch nicht erschienene praktische Philosophie mich genötigt finden; — sie können selbst bei aller Kürze nicht ganz vermieden werden. Zweitens darf ich voraussetzen, daß alle Leser

Kap. 6. 1. Über Herbarts Verhältnis zu Niemeyer s. Biogr. S. 45 und S. 65 und Vorles. üb. Päd. I, 6. Als des ersteren Allg. Pädag. erschien, beschäftigte sich Niemeyer mit einem 3. Teile seiner „Grundsätze der Erz. und des Unterr.“, deren frühere Teile zuletzt 1801 in 4. Auflage erschienen waren. Über die Allg. Pädag. schrieb er gelegentlich an Herbart am 6. März 1806: „Ich habe sie nur einen Tag bei Hrn. von Platen blättern können und sie hat mich sehr angezogen.“ Vorher: „Uns verbindet ein großes Interesse, das Wohl der aufwachsenden Generation, und Ihrem strengen Geiste darf sich auch der ältere Mann zutraulich nähern, weil Sie noch kein abgeschlossenes System spröde gegen alles gemacht hat, was nicht zur Schule gehört.“ Niemeyer fand sich auch einmal ohne Vorwissen Herbarts in dessen Vorlesungen ein. Ein abschließendes Wort über die von Herbart oben berührte Meinungsverschiedenheit findet sich im 1. Abs. der unter Nr. XII unseres 2. Bandes abgedruckten Rezension. Über die Beurteilung Lockes und Rousseaus s. die Einleitung zur Allg. Pädag. Abs. 3 und 4 und die eben berührte Rezension, wo Abs. 6 über Locke bemerkt ist: „Einem so schlichten Manne wie Locke sieht man die wirkliche Selbständigkeit, die teilweise wohl Tiefe heißen darf, so leicht nicht an; und man kann ihm Unrecht thun, ehe man es merkt. Rez. hat sich selbst früher in diesem Falle befunden.“ Sein Urteil über die Ausländer hat Herbart selbst in einer Rezension des großen pädagogischen Werkes von Wörlein (1830) als „zu stark und zu grell“ getadelt.

dieses Buchs vorher das Niemeyersche Werk studiert haben, welches unter uns klassisch geworden ist; — klassisch schon durch seine Sprache, und durch die Gleichförmigkeit der Ausarbeitung. Besonders schätzbar ist es mir wegen der Fülle der allenthalben eingestreuten feinen Bemerkungen über das ganz Spezielle des pädagogischen Betragens. Gehäuft und vielleicht noch an Wert hervorragend unter den andern finden sich dergleichen in den §§ 113—130 des ersten Bandes, welche die besondern Grundsätze der moralischen Erziehung, mit Hinsicht auf einzelne Tugenden und Untugenden aufstellen. — Bei dieser Gelegenheit bitte ich die Leser, in der Vergleichung der Grundsätze des Herrn Niemeyer mit den wenigen mehr das Gemeinschaftliche als das Widerstreitende aufzusuchen. Eine solche Vergleichung achte ich im ganzen nützlicher und für mich ehrenhafter, als wenn man sich um die gewöhnliche Frage: Wieviel Neues? herumdrehen wollte. Freilich ein nicht zu hebender Grund des Widerstreits würde darin liegen, wenn es Herrn N. ganz Ernst wäre, daß, nach den Worten der Vorrede, in Angelegenheiten der Erziehung „auf längere Erfahrung alles ankomme.“ Wenn Locke und Rousseau das behaupteten, so würde ich ihr Wort mit dem Geist ihrer Schriften völlig zu reimen wissen, und mich eben deswegen kurz und gut für ihren Gegner erklären. Herr N. verzeihe, daß ich seinem Werk mehr glaube, als seinem Ausspruch! Was ihn am entschiedensten über die Ausländer erhebt, und uns zu einem stolzen Blick auf die Deutschheit berechtigt, ist in meinen Augen die bestimmte sittliche Tendenz seiner Grundsätze; dahingegen bei jenen durchweg die rohe Willkür regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten. Daß aber die richtigen sittlichen Prinzipien nicht aus der Erfahrung gelernt werden, — daß vielmehr die Auffassung der Erfahrungen durch die mitgebrachten Gesinnungen eines jeden modifiziert sei, — dies darf ich, Herrn Niemeyer gegenüber, gewiß nicht erst beweisen. Und so wird dem Anschein des Streits vorgebeugt sein, wenn ich noch das Bekenntnis hinzufüge, daß diese Schrift beinahe ebensosehr meinem kleinen Kabinet von sorgfältig angestellten und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, — als meiner Philosophie, das Dasein verdanke. — —

I.

Gelegentliche, — stetige Zucht.

2. Derselbe Grund, welcher den analytischen und synthetischen Unterricht scheidet, kann bei der Zucht in Betracht gezogen werden. Denn auch bei ihr hängt vieles ab von dem, was der Zögling entgegenbringt; und wie der Unterricht den vorgefundenen

Gedankenkreis analysiert, um ihn zu berichtigen, so bedarf auch das Betragen des Zöglings mancher zurechtführenden Erwiderung, und es bedürfen zufällig eintretende Umstände einer Lenkung ihrer Folgen. Etwas Ähnliches kommt bei jeder Geschäftsführung vor, und läßt den Unterschied fühlen zwischen einzelnen, unterbrochenen, gelegentlich zu ergreifenden Maßregeln, — und zwischen dem stetigen Verfahren, das unter denselben Voraussetzungen nach demselben Plane fortarbeitet. Es ist auch allgemein wahr: daß, je zweckmäßiger dies stetige Verfahren eingerichtet, und je genauer es befolgt wird, desto mehr die Angelegenheiten in eine Art von Wohlstand geraten, welcher Kräfte darbietet, die sowohl zur Benutzung günstiger Vorfälle, als zur Vermeidung alles Schädlichen dienen können. Vergesse man das nicht bei der Zucht! Es giebt auch hier eine Art von falscher Ökonomie, welche, bei Gelegenheit, plötzlich viel gewinnen möchte; und darüber versäumt, das Gewonnene zu Rate zu halten, und kontinuierlich zu vermehren; — es giebt ihr gegenüber eine richtige, sichere Art zu erwerben, die alle Verhältnisse so einrichtet und festhält, daß sich dieselben Gesinnungen, dieselben Entschlüsse, immer von neuem erzeugen, und dadurch verstärken und befestigen.

3. Man sorge also vor allem dafür, daß die stetige Zucht in das richtige Gleis komme und darin bleibe, und man erhöhe diese Sorgfalt in den Zeiten, wo gelegentlich ergriffene Maßregeln etwas an den vorher wohlgeordneten Verhältnissen verrückt haben könnten. Ungewöhnliche Begegnung ebensowohl als ungewöhnliche Ereignisse, — namentlich aber Strafen und Belohnungen, lassen leicht Eindrücke zurück, die nicht dauern und noch viel weniger sich anhäufen dürfen. Es ist eine eigne Kunst, durch ein Betragen, als ob nichts vorgefallen wäre, bald alles wieder in die frühere Lage zu bringen.

II.

Wendung der Zucht nach besondern Absichten.

4. Aus dem dritten Kapitel muß zuvörderst das Bestimmbare und das Bestimmende des sittlichen Charakters zurückgerufen werden. Bestimmbar ist das rohe Begehren und Wollen, — was man dulden,

---

3. Begegnung. S. Kap. 5, Abs. 25.

4. Haltende Zucht. S. oben Kap. 5, Abs. 35 (Ende). Weitere Ausführung s. Umriß pädag. Vorles. § 161; bestimmende Zucht (welche zur Wahl veranlaßt) s. ebendas. § 167; regelnde Zucht (welche im Zögling Maximen bildet) s. ebendas. § 172. Für die unterstützende Zucht treten dort einige weiter ausgeführte Bestimmungen ein (die Zucht soll das Gemüt ruhig halten, es durch Beifall und Tadel bewegen, es zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen).

haben, treiben wolle. Bestimmend sind die Ideen, Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit. Diese und jenes haben ihren Ursprung in dem Ganzen des Gedankenkreises, hängen also in ihrer Entwickelung ab von den mancherlei Regungen des Gemüts, den animalischen Trieben sowohl als den geistigen Interessen. Aber von ihrem Ursprunge ist jetzt nicht mehr die Rede, nachdem ich über die Bildung des Gedankenkreises vielfältig meine Meinung dargestellt habe. Vielmehr betrachten wir nun die Resultate des vorhandnen Gedankenkreises, wie sie sich zwiefach, teils in dem sittlich Bestimmbaren, teils in dem bestimmenden Wollen, offenbaren, und so den Beschränkungen und Begünstigungen der Zucht entgegengehen. Da liegt nun ein kombinatorisches Geschäft vor, ähnlich dem, welches, um den Gang des Unterrichts zu bezeichnen, einer tabellarischen Darstellung im zweiten Buche Veranlassung gab. Was die gelegentliche, was die stetige Zucht zu thun habe, um den Geist der Geduld, des Besitzes, und der Betriebsamkeit, — um die Ideen der Rechtlichkeit, Güte, und innern Freiheit in dem jungen Menschen auszubilden — wie sie in jeder dieser Rücksichten haltend, bestimmend, regelnd, unterstützend mitwirken, wie sie besonders für jede der sittlichen Ideen durch Erhaltung des kindlichen Sinnes, durch Beifall und Tadel, durch Erinnerung und Warnung, durch zutrauliches Emporheben der sittlichen Selbstmacht, einen eignen Beitrag zu dem Ganzen der Bildung geben müsse: dieses alles gliederweise zu durchdenken, sei den Lesern, oder besser, den eben in der Ausübung begriffenen Erziehern, überlassen. Die vorhin angegebenen Gründe werden mich entschuldigen, daß ich hier nicht noch einmal eine immer undeutliche Skizze der Verflechtung jener Begriffe versuche, sondern mich begnüge, zu der Weisung auf die Möglichkeit einer solchen Verflechtung noch eine Reihe hieher gehöriger Bemerkungen in einem freieren Stile hinzuzufügen.

5. Für die Äußerungen eines richtigen Charakters kommt es nicht bloß auf das Sittliche des Willens, sondern auch auf dasjenige an, was unter demselben gleichsam durchscheint, — was der Mensch gewollt und vollführt haben würde, wenn nicht die sittliche Bestimmung die Richtung der Handelsweise verändert hätte. Mögen zwei Personen an Güte des Willens einander völlig gleichen; wie verschieden wird diese Güte sich ausarbeiten in That und Wirksamkeit, wenn einer mancherlei schwache, veränderliche Launen, — der andre ein solides und geordnetes Ganzes von Bestrebungen durch die hinzutretenden sittlichen Entschlüsse in sich zu beherrschen hat! An dem letztern wird der sittliche Entschluß sich stemmen; neben dem, was man konnte, — was man zu wagen und zu denken fähig war, — tritt nun die bessere Wahl als Wahl hervor. Von daher kommt ein andermal dem sittlichen Entschluß ein Maß von Kraft und

Geschwindigkeit, von Behilflichkeit unter den äußern Hindernissen, die er sich selbst nicht geschafft hätte. Endlich, bei dem schon charakterfesten Menschen laufen nach jeder Selbstbestimmung durch Pflicht, die *Konsequenzen gerade fort*; dagegen ein andrer immer von neuem Halt macht, von vorn anfängt, zu den gemeinsten Hilfsarbeiten immer *unmittelbar* den Stoß von den sittlichen Betrachtungen erhalten muß; wodurch eine widrige Vermengung des Höchsten mit dem Niedrigsten entsteht, die eins mit dem andern verleidet.

6. Aber wie können die Begehrungen, wie kann die Wahl unter denselben sich entschieden und durch Maximen befestigt haben, — wie kann ein solider Plan für das äußere Leben gegründet sein; ohne daß diese Wahl, diese Maximen, dieser Plan *ausginge zugleich* von dem, was man zu besitzen, *und* zu treiben trachtet, und *fortginge* durch das, was man dafür zu dulden, zu übernehmen gefaßt ist? *In eine Wahl* fällt dies alles zusammen; und wenn die Betriebsamkeit nicht paßt zu den Wünschen nach Besitz, wenn die Geduld nicht gerade da ausharrt, wo es gilt, die rechten Momente zu benutzen, so werden Inkonsequenzen im äußern Leben, und Zwietracht im Innern unvermeidlich sein. In solchen Verwickelungen dessen, was an sich mit der Sittlichkeit nichts gemein hat, wird am Ende die *Besonnenheit* gleichsam *gefangen*, — und dann ist es aus mit der reinen, heitern Stimmung, in welcher das Gute auch nur *gesehen*, — vollends *gewollt* — werden könnte. So geht auch Völkern das Gute mit dem Wohlstande und der äußern Ordnung verloren; wiewohl ihnen *nicht rückwärts* das Gute *mit* dem Wohlstande und mit der äußern Ordnung geschafft ist!

7. Nichtsdestoweniger sind die Gemütslagen, welche den Geist des Duldens, den Geist des Besitzes, und den Geist der Betriebsamkeit in sich schließen, unter einander spezifisch verschieden. Der erste ist nachgiebig, der zweite fest und stetig, der dritte ist ein immer neues Anfangen. Die Maximen der Geduld sind negativ, die des Besitzes positiv; — diese richten die Aufmerksamkeit beharrlich auf *dasselbe*, die

---

7—24. Eine Konstruktion der hier eingeführten Elemente, entsprechend der im 2. Buch, 5. Kap., Abs. 36—41 für analytischen und synthetischen Unterricht ausgeführten, zugleich eine Ausarbeitung des in Aphorism. 192 Geforderten nach dem Schema

Zucht

die Willkür fixierend — den sittlichen Geschmack leitend

in — zu

Dulden, Besitzen, Beschäftigung. — Rechtlichkeit, Güte, innerer Freiheit —

findet sich Aphorism. 202—207. Das Thema selbst steht schon oben im dritten Kapitel (Abs 4): „Willkür“ und „sittlicher Geschmack“ erscheinen dort als „das Bestimmbare“ und „die bestimmenden Ideen“.

Maximen der Betriebsamkeit hingegen fordern ein beständiges Fortrücken des geistigen Auges von einem zum andern.

8. Daher scheint es schwer, drei so verschiedene Gemütslagen mit hervorragender Energie in einer Person zu vereinigen. Noch schwerer, das: Was man dulden, was man besitzen und treiben wolle, — zur Übereinstimmung für einen Lebensplan zu bringen. Um so viel schwerer, weil ein Lebensplan vernünftigerweise nichts ganz Konkretes sein wird, sondern in ihm vielmehr nur die allgemeinen Maximen enthalten sein können, nach welchen man mögliche Gelegenheiten zu benutzen denkt, um besondre Geschicklichkeiten und Vorzüge geltend zu machen. — Jedoch, betrachten wir zuerst das Einzelne; alsdann die Zusammenfassung!

9. Es giebt Übungen der Geduld von früh auf. Das kleinste Kind ist von Natur dazu bestimmt, sich diesen Übungen zu unterwerfen; und nur eine ganz verirrte Erziehungsweise konnte durch Verhätschelung auf einer, und durch Härte auf der andern Seite dem Kinde das Dulden erschweren. Wir danken den neuern Pädagogen die sorgfältige Bestimmung der richtigen Mittelstraße, und ich darf diese Bestimmung als geschehen ansehen.

10. Es giebt auch Übungen des Besitzgeistes von früh auf. Pädagogisch genommen, ist dieser Gegenstand bei weitem delikater als der vorige. Man denke sich auf der einen Seite ein junges Kind, das schon Eigentum geltend machen will, auf der andern einen Knaben, der sein Taschengeld nicht zu halten weiß, — dies wird genug sein, um daran zu erinnern, daß allerdings die Wirtlichkeit früh gegründet, aber daß auch die kindliche Gutmütigkeit, die sich mit dem Ausschließen andrer nicht verträgt, geschont werden muß. — Ohne noch hier sittliche Rücksichten zu verfolgen, zeigt uns schon der Blick auf die Natur des Kindes, daß echter Besitzgeist, der gar nicht in dem launenhaften Haben-Wollen für einen Augenblick, sondern im kontinuierlichen Festhalten besteht — der folglich eine feste Richtung des Gemüts auf einen Punkt voraussetzt, — wenn er sich sehr früh äußerte, eine Art von Geisteskrankheit, wenigstens Mangel an Lebhaftigkeit andeuten würde; da das Kind viel zu sehr mit Auffassungen und Versuchen in der ihm noch so neuen Welt beschäftigt sein soll, als daß es Zeit hätte, das bloße Haben einer Sache in Gedanken festzuhalten. Anstatt also eine solche Krankheit absichtlich hervorzubringen, würde man vielmehr, wenn sie sich von selbst zeigte, das natürliche Gegenmittel — vermehrten Anreiz zu vielfacher Beschäftigung, anwenden. Allmählich aber wird es Dinge geben, die man dem Kinde ließ, auf deren Gebrauch es nun rechnet, deren Entziehung es fortdauernd fühlen würde. Solche Dinge mag man sein nennen, und daran den Besitzgeist sich üben lassen. Aber nicht mehr, als was es geistig halten

kann, darf es als sein besitzen. Weiterhin mag Tausch des Seinen und dessen, was andern gehört, den Wert der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen veranlassen. Dies bereitet die Zeit vor, wo man dem Kinde Geld geben kann. Damit sich hieran das Gefühl der Mühe zu gewinnen knüpfe, lasse man Kinder regelmäßig erwerben; man wird aber diesen Zweck verfehlen, wenn man ihnen, nach Art der Großmütter, häufig ihre kleinen Produkte über den Marktpreis abkauft. — — Analog in diesem allen, was den Besitz von Ehre betrifft. Ehrgeiz in sehr frühen Jahren wäre Krankheit; Mitleid und Zerstreuung würde sie heilen. Aber wie das natürliche Ehrgefühl sich mit den wachsenden Kräften des Körpers und Geistes langsam und allmählich entwickelt: so muß es sorgfältig geschont und vor tötenden Kränkungen durchaus gehütet werden. Denn der Mensch bedarf zum Leben der Ehre wie des Sachen-Besitzes; wer eins oder das andre verschleudert, der gilt in der Gesellschaft mit Recht für einen Taugenichts. Und was durch pädagogische Künstelei an der natürlichen Ausbildung der Sorgfalt für das eine und das andre gehemmt und zurückgeblieben ist: das verursacht späterhin entweder eine heillose Schwäche, oder das plötzlich erwachende Gefühl macht Sprünge, und überliefert sich nun um so leichter den gemeinsten Vorurteilen. — Gebt also acht, ob ein Knabe unter seinen Gespielen etwas gilt, oder ob er durch kleine Fehler der Gegenstand ihrer Neckereien wird. Im letzten Falle zieht ihn zurück aus diesem wahrhaft schädlichen Umgange, — nur ohne die Neckenden etwa strafen zu wollen, denn eurer Empfindlichkeit sind sie nicht wert; aber euer pädagogischer Blick soll euch sagen, welche Folgen in eurem Anvertrauten zurückbleiben würden. Sucht seine Schwächen zu heilen, seine Vorzüge kenntlich auszubilden, und wählt ihm solche Gesellschaft, in welcher diese Vorzüge so weit gefühlt werden, daß dagegen aufgeht, was an ihm auszusetzen ist. —

11. Es giebt endlich von früh auf Übungen der Betriebsamkeit. Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmählich und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei demselben Gegenstande, zum Verfolgen derselben Absicht zu bringen suchen. Man mag auch immerhin spielen mit dem Kinde, spielend es auf etwas Nützliches leiten, — wenn man den Ernst, der in dem Spiel des Kindes liegt, und die freiwillige Anstrengung, womit es in glücklichen Augenblicken sich aufarbeitet, zuvor verstanden hat, und sich zu hüten weiß vor solchem Herabsteigen, worüber sein Emporsteigen gehemmt, wodurch es in den Kindlichkeiten, die es bald hinter sich geworfen hätte, noch gleichsam unterrichtet werden würde. — Für denjenigen Unterricht, welcher — analytisch und synthetisch — Klarheit der Elementar-

Vorstellungen bezweckt, und damit die eigentlichen Geschäfte der Erziehung anfängt, suche man auf dem kürzesten Wege die Thätigkeit des Kindes zu gewinnen. — Die geistige Thätigkeit ist auch gesund! sowohl wie die Thätigkeit der Gliedmaßen und der innern Organe; es werde alles zusammen in Bewegung gesetzt, so daß es leiste, was es könne, ohne irgend eine Kraft zu erschöpfen. Nur was ohne Interesse lange fortgetrieben wird, das verzehrt Geist und Körper; doch auch dies nicht so schnell, daß man die ersten Schwierigkeiten dessen, was bald interessieren wird, zu überwinden sich scheuen dürfte. Man gewöhne an Arbeitsamkeit aller Art. Immer noch wird das, was vorzüglich gelingt, der Betriebsamkeit eine eigne Richtung geben; immer wird eine eigentümliche Wahl unter den Beschäftigungen besondere Züge in dem Charakter und in dem Lebensplan hervorbringen.

12. Aber diese Richtung der Betriebsamkeit soll sich auch schicken zu den Wünschen nach Besitz; und beides soll sich bewaffnen mit derjenigen Duldsamkeit, derjenigen Art von Ausdauer im Warten nnd Leiden, welche vorzugsweise für solche Wünsche und eine solche Betriebsamkeit von den Umständen gefordert wird! — Lasse man sich hier nicht darauf ein, die frühere Erziehung mit besondern Arten von Übungen und Abhärtungen für einen bestimmten Stand — zu beschweren! Die allgemeine Bildung gestattet nicht einmal dem Knaben selbst, schon wissen zu wollen, was ihm zu werden beliebe; und darnach sein Interesse einzugrenzen! Der Vielseitig-Gebildete ist vielfach vorbereitet; er darf spät wählen, denn er wird die nötigen Geschicklichkeiten auf allen Fall leicht erreichen; — und er gewinnt durch die spätere Wahl unendlich an Sicherheit, nicht nach verkannten Anlagen und veränderlichen Umständen fehl zu greifen.

13. Daß aber die späte Wahl eines jungen Mannes seine Neigungen in Rücksicht auf Dulden, Haben, Treiben, richtig werde vereinigen können: das muß man von einem hellen Kopfe, — von einem ausgebildeten Geiste, erwarten. Denn es ist die Sache einer energischen Besinnung mehr als irgend einer Vorübung. Nur gerade diese Besinnung lasse man alsdann ruhig walten; man hüte sich, die anfangende Selbstbestimmung stören zu wollen durch allerlei geforderte Nebenrücksichten; durch die Ansprüche einer endlosen Zucht, — welche — unbewußt, in wahre Grausamkeiten gegen ein zart fühlendes Gemüt ausarten können. — Man gewöhne sich vielmehr, mit dem jungen Manne auf seine Weise in die Zukunft hinauszuschauen. —

14. So macht es sich hier von neuem gelten, daß geistige Ausbildung der Mittelpunkt aller Erziehung ist. Nur Menschen, die man als trübe oder gar verschrobene Köpfe aufwachsen läßt, — oder solche,

welche man an den feinen Fäden einer jugendlichen Empfindlichkeit selbst unverantwortlich hin und her zerrt, — diese und jene wissen mit sich und der Welt nicht zurecht zu kommen, reiben und zerreiben sich an den Widersprüchen ihrer eignen Bestrebungen, fallen endlich desto sicherer unter der rohen Notwendigkeit der Sorge für das Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit. Solche Phänomene können dann die Erzieher verführen, durch einen Haufen ängstlicher Künste der Jugend eine Summe von Fertigkeiten für das gemeine Leben einzupfropfen, ja mit dem Geschwätz über diese Dinge die Aufmerksamkeit erwachsener Menschen, und die Buchläden, anzufüllen! — Wo für Temperatur des geistigen Interesse und für Gesundheit gesorgt war, da findet sich am Ende von selbst so viel Verstand und Fügsamkeit zusammen, als man braucht, um durchs Leben zu kommen. Nur um mit festem Sinn, mit sicherm Mut das Leben zu durchschreiten, — um die sittliche Selbstbeherrschung leichter und — ich möchte sagen, mit mehr innerem Anstande ausüben zu können: dazu dienen die vorhin beschriebenen Hilfen der Zucht.

15. Vergessen wir überhaupt nicht, daß hier bloß von dem Bau des Fußgestells die Rede war, worauf sich die sittliche Würde erheben soll!

16. Es wäre nicht eben eine große Aufgabe für die Zucht, den Geist der Ausdauer, des Besitzes und der Geschäftigkeit so hervorzubilden, daß dadurch nicht mehr, was durchscheinen sollte unter den moralischen Entschließungen, sondern ein sehr solider, der Moralität fremder Charakter, bestimmt und befestigt würde. Die wirkliche Aufgabe der Zucht dagegen ist die: das Verhältnis zwischen dieser Art von Ausbildung, und zwischen der sittlichen, während des ganzen Fortgangs der Erziehung zu beobachten und zu berichtigen. Denn in der That ist hier alles relativ. Das entschiedne Übergewicht soll auf der Seite des Sittlichen sein; aber es giebt ein Übergewicht unter kleinen wie unter großen Gewichten. Bei windigen jungen Leuten bleiben die beiden Gewichte lange Zeit klein; eine geringe Präponderanz entscheidet am Ende über das Leben. Bei gesetzten Temperamenten, welche früh auf den Glanz der Güter und des Reichtums merken, vertragen sich zuweilen sehr starke Auffassungen dieser Art mit einer dennoch tiefern moralischen und religiösen Energie. — Aber wie soll man es anfangen, Regeln zu geben zur Beobachtung und Berichtigung eines so wichtigen Verhältnisses? Ich gestehe mein Unvermögen; und glaube, der ausübende Erzieher werde ein Verdienst, das er sich erwirbt, noch lange hin mit keiner Theorie zu teilen haben. Ich gehe daher fort zu dem zweiten Gliede dieses Verhältnisses, welches, einzeln genommen, mich noch zu einigen Bemerkungen auffordert, die jedoch, in Ermangelung der praktischen Philosophie, nur sehr kurz sein können.

17. Als das **Ursprünglich=Viele**, worauf sich der Begriff der Sittlichkeit durch die Forderung des Gehorsams im allgemeinen **bezieht**, habe ich **Rechtlichkeit**, **Güte**, **innere Freiheit** genannt. Es ist auch schon erwähnt, daß unter dem Ausdruck: Rechtlichkeit, zwei spezifisch verschiedne, von einander gänzlich unabhängige, praktische Ideen zusammengefaßt werden. Diese beiden Ideen sind Recht und Billigkeit. Um sie zu charakterisieren, mag als Wahlspruch des Rechts: **Jedem das Seine!** als Wahlspruch der Billigkeit dagegen: **Jedem, was er verdient!** gemerkt werden. Und um sich zu überzeugen, daß unsre mißgebornen Naturrechte diese beiden Forderungen auf die seltsamste Weise durcheinander gemischt und verworren haben: mag man vorläufig an die sogenannte **Wage der Gerechtigkeit** denken, und sich fragen, was wohl der Richter da mit der Wage anfangen werde, wo jemand sein Eigentum wiederfordert? — Oder man mag ein wenig ernstlicher über den Wahlspruch: summum jus, summa injuria nachsinnen, um zu begreifen, daß hier unter dem Ausdruck jus, gerade wie unter meinem Ausdruck, **Rechtlichkeit**, ohne Zweifel zwei ganz verschiedne Begriffe verstanden sein müssen, deren keiner unter dem andern enthalten und durch den andern zu bestimmen sein kann. — Aber dieselbe Ursache, welche bisher an einer groben Verwirrung in der praktischen Philosophie schuld war, kann für die Pädagogik ein Motiv sein, beide verschiedne Ideen zusammen zu nehmen. Sie erzeugen sich nämlich **meistens** zugleich und bei **denselben** Angelegenheiten; sie mischen sich in dieselben Entscheidungen: und daher ist es nicht leicht zu vermuten, daß ein unbefangenes Gemüt, welches seinen sittlichen Blick für die eine schärft, nicht zugleich Aufmerksamkeit für die andre gewinnen sollte. Mütter, welche unter ihren Kindern Ordnung halten, entscheiden unzähligemal nach beiden Ideen, freilich nicht immer ohne Fehler; und meistens **darum** fehlerhaft, **weil** sie **selbst zu viel** darein regieren **wollen**.

18. Dies führt mich auf die Hauptbemerkung, welche ich in pädagogischer Rücksicht hier zu machen habe. An sich nämlich würde die große Angelegenheit der Erziehung, daß in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bei übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen, — die sittlichen Auffassungen,

---

17. **Recht und Billigkeit.** S. im 3. Kap. Abs. 6. Während die Anordnung der ethischen Ideen nach ihrer Deduktion die Reihe Innere Freiheit, Güte, Rechtlichkeit erfordern würde, erscheint oben eine andere Ordnung, weil — nach Aphorism. 212 — „die Verhältnisse des Rechts und der Billigkeit wichtiger sind als die des Wohlwollens und der Kultur und weil sie zugleich häufig in der Jugend vorkommen und daher auch frühzeitig leicht aufgefaßt werden können und sollen" und weil eine reine Auffassung der Idee der inneren Freiheit „philosophische Schärfe und Ruhe" erheischt (Aphorism. 207).



welche hieher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein: wenn man die Kinder mehr nach eigner Weise sich unter einander schicken und gesellen ließe, und füglich lassen könnte. Denn wo Menschen, — kleine oder große — zusammenstoßen, da erzeugen sich die Verhältnisse, worauf sich jene Auffassungen beziehen, haufenweise von selbst. Es hat sehr bald jeder etwas Eignes und von den anderen Zugestandenes; sie verkehren auch mit einander, und tauschen Sachen und Leistungen nach mehr oder minder fest bestehenden Preisen. Nur das Eingreifen der Erwachsenen, und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens, macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiß, und entzieht es ihrer Achtung: — die wohlmeinende väterliche Regierung hat diese Wirkung mit jeder despotischen gemein! — Es ist nun offenbar unmöglich, Kinder wie Bürger zu regieren. Aber man kann sich wohl die Maxime festsetzen: nie ohne bedeutende Gründe das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten; noch ihren Verkehr in erzwungne Gefälligkeit zu verwandeln. Bei entstandnen Streitigkeiten sei immer die erste Frage nach dem unter den Kindern Verabredeten und Anerkannten; man nehme sich zuerst dessen an, der — in irgend einem Sinn — um das Seine gekommen ist. Dann aber suche man auch jedem zu dem Verdienten zu verhelfen, sofern es ohne gewaltsame Kränkung des Rechts nur immer geschehen kann. Und endlich zeige man über das alles hinweg auf das gemeinschaftliche Beste, als auf dasjenige, welchem das Seine und das Verdiente freiwillig zu opfern sich gebühre, und welches für alle auf die Zukunft zu treffende Verabredungen der wesentliche Maßstab sei. Ist die Zucht über die ersten Anfänge hinweg: so darf sie überhaupt nicht zulassen, daß der Zögling sich gewöhne, sein Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen; nur das Recht andrer muß ihm ein strenges Gesetz sein. Niemand darf sich ein ursprüngliches Recht erdichten: niemand eigenmächtig ein vernünftigeres statt des vorhandnen einzuschieben sich unterfangen. —

19. Der Ausdruck: Güte, soll an das Wohlwollen erinnern. Hier ist es sehr wichtig, zwei Punkte zu unterscheiden; für welche beide in gleichem Grade gesorgt werden muß, eben darum, weil sie ursprünglich verschieden, ursprünglich unabhängig von einander, daher selten in gleicher Kraft beisammen, und gleichwohl beide unentbehrlich sind, wenn Wohlwollen ein fester Charakterzug werden soll. Es ist nämlich notwendig, daß in dem Objektiven des Charakters sich ein reiches Maß von Wohlwollen als Naturgefühl vorfinde; und ebenso notwendig, daß in dem Subjektiven die Idee des Wohlwollens, als Gegenstand des sittlichen Geschmacks, zur Reife gediehen sei. Der letztern haben die Philosophen niemals den gebührenden Platz und

Rang angewiesen*); nur in den Religionslehren finden sich Maximen ausgesprochen, an denen nichts fehlt — als die Ruhe und Nüchternheit der Reflexion. Es scheint ein sehr häufiges Unglück der Menschheit zu sein, daß das Wohlwollen sich nur im Gefühl erhält, und in dem Maße schwindet, wie der Charakter durch Besonnenheit erkaltet. Und in der That ist es nicht leicht, die Idee des Wohlwollens in ihrer Reinheit festzuhalten, wie ich an einem andern Orte umständlicher entwickeln werde.**) — Daß nun der Charakter des Wohlwollens als Gefühl, oder der Herzensgüte, nicht entbehre: dafür wird durch lebhaft erregte Teilnahme (deren Unterschied von dem Wohlwollen hier nicht gezeigt werden kann) gesorgt sein. Dem Unterricht hierin zu entsprechen, sehe die Zucht dahin, daß Kinder viel mit einander empfinden, daß sie Gefährten seien in Freude und Leid! Das Gegenteil würde eintreten, wenn man häufige Gelegenheit zu gespaltenen Interessen unter ihnen dulden wollte. — Aber ein anderes ist, irgend ein Leid oder eine Freude mit Teilnahme und mit Wohlwollen begleiten, — ein andres: das Wohlwollen selbst ins Auge fassen! Sobald vom Wohlwollen die Rede entsteht, — nun ist es Zeit für den Geschmack, des Beifalls inne zu werden, welcher das notwendige Resultat der ruhigen Beschauung ist. Gemälde wohlwollender Gesinnungen, Erzählungen von Thaten, worin sie sich offenbarten, mögen durch die individuellsten Züge den höchsten Grad von Anschaulichkeit erreichen: nur durch Rührung dürfen sie das Herz nicht fortreißen wollen, oder sie zerstören die Stimmung, in welcher allein sie wahrhaft gefallen konnten. Mengt also die Reizbarkeit der Kinder selbst die Rührung in die Betrachtung: so genieße man im Stillen des Vergnügens über das Aufwallen liebenswürdiger Empfindungen; man verbiete sich, es noch mehr zu reizen; man breche sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Die Aufwallungen legen sich;

*) Etwa die Engländer, und die ihnen folgen? Man sehe nur, wie leichtes Spiel mit ihnen Hr. Schleiermacher (in seiner Krit. d. Sittenl.) allenthalben hat! Daß aber ein Censor, wie dieser, bei welchem sich Scharfsinn und Milde zu einer so schönen als seltnen Erscheinung verbindet, gerade hier sich selbst so leicht genügen, und über dem Lächerlichen, was ihm S. 111 in die Augen springt, das eigentliche Moment der Sache in der Tiefe der Gemüter zu suchen so ganz versäumen konnte: — dies wird wohl erst eine künftige Ethik „als Darstellung eines Realen" begreiflich machen. — Anm. Herbarts, die sich auf Schleiermachers i. J. 1803 erschienenen „Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre" bezieht. Schleiermachers Ethik ist in erster Linie eine Güterlehre, entworfen auf Schellingscher Grundlage, und für Herbart ist diese unannehmbar.

**) Gerade die beiden Ideen, Wohlwollen und Billigkeit, welche bisher am meisten verkannt wurden, bedürfen zu ihrer richtigen Aufstellung am meisten der spekulativen Kunst. — Anm. Herbarts. Man sehe dessen Allg. Prakt. Philosophie 1. Buch, Kap. 3.

sie werden seltner mit den Jahren, — ja sie werden verlacht von der spätern Klugheit, verwiesen in das Reich jugendlicher Thorheit, gewaltsam niedergedrückt von den Maximen des überlegten Egoismus: — wenn nicht die Reife und Festigkeit des Geschmacks sich entgegenstemmt, und eine andere Klugheit hervorruft. — Es ist eine der unangenehmsten pädagogischen Erfahrungen, (freilich soll sie gar nicht unerwartet sein,) wie leicht wohlwollende Charaktere sich durch ihr eignes Räsonnement zu verderben anfangen, wenn sie eine Zeitlang unbeachtet bleiben. Man fürchte in dieser Rücksicht am meisten die, sonst so treffliche, Anlage zur frühen Männlichkeit! —

20. Der Anlage nach scheinen es beinahe entgegengesetzte Menschen zu sein, welche zur Güte, und welche zur innern Freiheit sich hinneigen.*) Die Gutmütigen, welche sich recht warm freuen können, wenn es andern wohl geht, pflegen auch selbst das Wohlsein zn lieben, und einem mannigfaltigen Wechsel von Empfindungen viel einzuräumen; die Starken, welche das Schicksal nicht beugt, und welche von keiner Beugung etwas wissen wollen, pflegen die Gebeugten nur schwach zu nennen und sie kalt zu tadeln. — Der Gegensatz liegt hier keineswegs in den Geschmacksurteilen, wodurch die Ideen des Wohlwollens und der innern Freiheit erzeugt werden; diese sind unter einander völlig unabhängig, und eben deswegen weder für, noch wider einander. Sondern er liegt in dem Objektiven der Charaktere; welches die Befolgung der Ideen leicht oder schwer macht. Man denkt an θυμός und ἐπιθυμία nach Plato. Das empfindliche, begehrliche Gemüt, welches selbst viel Lust und Unlust in sich wahrnimmt, hat eben darin das Prinzip einer lebhaften Teilnahme, und so auch eine reiche Quelle des natürlichen Wohlwollens; wozu noch die Nachgiebigkeit des Subjektiven gegen das Objektive des Charakters zu kommen pflegt, das den Neigungen gern entsprechende Maximen zugesellt. Je schwächer hingegen die Empfindlichkeit, und je größer alle Art von Thätigkeit und vom Bewußtsein der Thatkraft: desto mehr Fähigkeit zum echten, entschlossenen Wollen (nach dem, was oben über das Handeln als Prinzip des Charakters gesagt ist,) und dies bereitet dem Wollen nach Einsicht den Boden. Mit der Einsicht nun verträgt sich das

*) Einige Leser muß ich hier wohl bitten, bei der innern Freiheit ja nicht an transscendentale Freiheit zu denken. Jener sind wir uns alle bewußt, so oft wir uns selbst gegen unsre Neigung zur Pflicht antreiben; von dieser darf keine Pädagogik etwas wissen, weil damit nichts anzufangen ist; und kann die meinige nichts wissen, weil meine Philosophie sie verwirft. — Anm. Herbarts.

20. θυμός (Mut, Gemüt) ist bei Plato die in der Brust des Menschen wohnende Regung, die zwar selbst einsichtslos ist, aber doch ein williger Diener der im Kopfe wohnenden göttlichen Einsicht; das ἐπιθυμητικόν (das Begehrende) ist der sinnliche Trieb, der in den untern Teilen des Leibes seinen Sitz hat. (So in Platons Timaeus Kap. 31 ff. und sonst.)

Wohlwollen als Naturgefühl oft gar nicht wohl; vielmehr gehört es zur innern Freiheit, keinem Naturgefühl unbedingt zu folgen. Fehlt es also an der Idee des Wohlwollens: so wird der innerlich Freie seinen Stolz in seine Kälte setzen; — und eben dadurch die Warmen, die Wohlwollenden, mit vollem Rechte empören. Desto notwendiger ist die Ausbildung jener Idee. — Was aber die richtige Entwickelung der Idee der innern Freiheit anlangt: so ist dieselbe schlechterdings erst eine philosophische, und dann eine pädagogische Aufgabe; daher mich diese letztre geradezu der größten Undeutlichkeit aussetzen würde, wenn ich sie hier weiter verfolgen wollte. — Nur daß man dem jungen Menschen nicht zu viel von der Einheit mit sich selbst rede, welche er nach seiner Neigung einrichten würde! — —

21. Man wird wohl ahnden, daß aus dem, was ich hier in Rücksicht auf die praktischen Ideen vielmehr verschwiegen als angedeutet habe, manche feinere Bestimmungen über den erziehenden Unterricht — besonders für den synthetischen, abzuleiten sein würden; — daß unter andern erst durch sie der pädagogische Charakter der Lektüre eines Sophokles und Plato nach dem Homer, — und des Cicero und Epiktet nach jenen allen, — völlig ins rechte Licht treten könnte. Einen hieher gehörigen Wink kann allenfalls der Odysseus des Sophokles im Kontrast gegen den des Homer, darbieten, wenn man etwa einmal den Philoktet unmittelbar nach der Odyssee ansehen will. — Auch mag man sich fragen, wie wohl die, der Erziehung so wichtige, historische Grundlage unsrer positiven Religion wirken müsse, wenn die Bekanntschaft mit dem Platonischen Sokrates, wie er etwa im Krito und der Apologie sich zeigt, voranging, — und wenn späterhin die Stoische Sittenlehre das Studium der Kantischen und Fichteschen Vorstellungsarten einleitet. Daß es gänzlich unpädagogisch sein würde, wenn man statt der successiven Vertiefungen in jede dieser Ansichten, aus allen zusammen eine unsaubre Mischung machen wollte: bedarf doch wohl keiner Erinnerung? — Dinge dieser Art ausführlich darzustellen, ist nicht die Sache einer allgemeinen Pädagogik; sie kann nur zu der Überlegung veranlassen, was nötig, und was brauchbar wäre, um ihren wesentlichen Forderungen zu entsprechen. —

22. Eben darum muß ich hier auch die Entwickelung dessen schuldig bleiben, was jeder einzelnen unter den praktischen Ideen durch den, zunächst auf Vielseitigkeit des Interesse berechneten, Unterricht geleistet werde. Überhaupt aber wird es wohl niemanden entgehen, daß, wo die sympathetische Teilnahme, wo das disponierende gesellschaftliche Interesse, wo endlich die dem Geschmack günstige Stimmung erregt und unterhalten wird, schon von selbst eine Summe von Auffassungen zubereitet sein müsse, aus denen in der Folge nur ein gediegener Vortrag der praktischen Philosophie dem reiferen Jüngling noch die Haupt-

begriffe hervorzuheben und schärfer zu bestimmen nötig hat, um die sittlichen Grundsätze vollends festzustellen.

23. Neben dem gehörigen Unterricht sei nun auch die pädagogische Erfindungskraft stets geschäftig in der Veranstaltung und Benutzung solcher Gelegenheiten, worin die sittlichen Gefühle sich wach und lebendig zeigen, sich ausarbeiten und üben können. Brauche ich die schönsten dieser Gelegenheiten, die Familienfeste, noch zu nennen? deren keins der Aufmerksamkeit und Mitwirkung des Erziehers entgehen darf. Zwar würde man sich sehr verrechnen, wenn man den wohlthätigen Eindrücken, die sich von solchen Zeitpunkten an durch ganze Jahre fortdauernd wirksam erweisen, eine bedeutende Kraft selbst noch für die spätern Alter zutrauen wollte; — wenn man hoffte, aus dergleichen Gemütsbewegungen die ganze Sinnesart eines Menschen gleichsam zusammensetzen zu können. Aber nach der Stimmung, worin die Jugend versetzt und erhalten wird, richtet sich die innere Verarbeitung der Gaben des Unterrichts, richten sich die Ansichten der Erfahrungen und Kenntnisse, richtet sich die Energie und Verschmelzung der frühen Auffassungen des Ewig-Wahren und Guten. —

24. Nur seien es nicht bloß zerstreute Gelegenheiten, sondern wo möglich auch fortlaufende Beschäftigungen, wodurch man das Rechtsgefühl, das Wohlwollen, und die Selbstbeherrschung in Atem erhält. Für das Wohlwollen, finden sich deren gewiß; — auch für das Gefühl von Recht und Billigkeit wird, wo nicht zusammenhängende, doch desto häufigere Übung unter Geschwistern und Gespielen von selbst entstehen, wenn Besitz, Erwerb, und dadurch herbeigeführte Einrichtungen nur nicht ganz in diesen kleinen Kreisen fehlen, oder gar zu indiskret von der Zucht behandelt werden. Die Selbstbeherrschung, welche den Menschen innerlich frei macht, — findet reiche Veranlassung nicht nur in dem eigentlich Sittlichen, sondern in allem, was irgend dem Geschmack verwandt mag genannt werden dürfen. Es ist gar nicht nötig, hier nach pädagogischen Künsteleien zu haschen; es bedarf keiner willkürlichen, zwecklosen Entbehrungen und Beschwerden; solche haben mit der innern Freiheit nichts gemein; denn sie besteht in der Befolgung der Einsicht. Aber man belebe frühzeitig und mit immer steigender Sorgfalt den Sinn für die Unterschiede dessen, was den Geschmack für sich und wider sich hat: so wird, von den Bemühungen für Reinlichkeit und Ordnung aufwärts bis zu den Aufmerksamkeiten, welche die geselligen Verhältnisse fordern, — eine Menge kleiner Pflichten entstehen, deren Beobachtung dem Gemüt eine stete, wohlthätige Spannung giebt. Nur gerade in diesen Dingen hüte sich die Zucht vor einem Nachdruck, den die Einsicht nicht billigen kann. Sie muß hier nichts mit übertriebner Wichtigkeit behandeln, — dem unbefangenen Gemüt würde das Kleine da-

durch vollends kleinlich werden; — vielmehr alles durch sanftes Anhalten zu erreichen suchen. In Notfällen greift die Regierung durch. Verwechselt man aber hier Zucht und Regierung, — läßt man die Gewalt, welche zuzeiten durch einzelne Griffe wieder herstellt, was die Kinder verdarben, fortdauern, und beharrlich bei allen kleinen Veranlassungen wirken, — giebt man dem Druck die Stärke, die nur dem Stoß gebührte: so wundre man sich nicht, wenn die Kraft der Jugend erliegt, wenn am Ende der unerzogne Wildling vor dem überzahmen Schwächling den Vorzug behauptet.

---

25. Das jüngere Kind ist noch nicht fähig, die Wohlthat der Erziehung zu schätzen. Der zwölfjährige, von früh auf richtig geleitete Knabe, schätzt sie über alles; aus innigem Gefühl vom Bedürfnis der Führung. Der sechzehnjährige Jüngling fängt an, das Geschäft des Erziehers an sich zu ziehen; er hat die Gesichtspunkte desselben zum Teil aufgefaßt, er geht darauf ein, zeichnet sich darnach seine Wege vor, behandelt sich selbst, — und vergleicht diese Behandlung mit der, welche ihm fortdauernd vom Erzieher zu teil wird. Es kann nicht fehlen: er, der sich am besten kennt, am unmittelbarsten durchschaut, sieht hier zuweilen auffallend richtiger, als jener, der immer eine andre Person bleibt. Es kann nicht fehlen: er fühlt sich dann unnütz gedrückt, — und seine Folgsamkeit verwandelt sich mehr und mehr in — Schonung für den Wohlthäter der frühern Jahre. Unter dieser Schonung aber möchte er selbst so wenig als möglich leiden. So entstehen Bemühungen, die Zucht sanft abzulehnen! Sie würden sich in sehr rascher Progression vermehren, diese Bemühungen, wenn, auf der einen Seite, der Erzieher nichts merkte, auf der andern, der Zögling nicht noch manchmal fehlte, und vor seinen eignen Augen der Censur in die Hände fiele. Aber, auch so noch, vermehren sie sich! — Leicht möchte jetzt den Erzieher ein Mißgefühl anwandeln, das ihn triebe, abspringend zu endigen. Jedoch seine Pflicht wird ihn halten. Seltener, und gemessener, und immer mehr unter Voraussetzung einer feinen, reizbaren Empfindlichkeit, wird er eingreifen; mehr das Subjektive als das Objektive des Charakters wird er zu treffen, er wird nicht den Zügel, aber die Hand, welche den Zügel hält, zu führen suchen. Es liegt zudem jetzt alles daran, daß sich die Grundsätze vollends bestimmen und berichtigen, welche dem Leben fernerhin gebieten werden. Darum wird der Unterricht noch fortgehen, nachdem die Zucht beinahe verschwand. — Aber auch der Unterricht trifft nicht mehr ein bloß empfängliches Gemüt. Man will selbst urteilen. Um zu prüfen, fängt man an beim Zweifeln. Um der Befangenheit im gewohnten Gedankenkreise los zu werden, tritt man in die Sphären

andrer, entgegengesetzter Meinungen. Kleine Differenzen der Ansichten, die allmählich entstanden und bisher unmerklich geblieben waren, gewinnen Sprache und Wachstum unter der Gunst fremder Eindrücke, welchen der Reiz der Neuheit Kraft giebt. Die Grundsätze nehmen Beugungen an, — Beugungen eben in den Jahren, wo das Physische des Menschen, und wo die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ungestümen Ansprüchen hervortreten! Wer schützt hier das mühevolle Werk der Erziehung? — Wer soll es schützen? Wer, wenn nicht seine innere Richtigkeit, wenn nicht die Wahrheit der Überzeugungen, wenn nicht die Helle und Weite des geistigen Blicks, wenn nicht das Gefühl der Überlegenheit über Menschen und Meinungen, und der wiederkehrende innere Dank für die Sorgfalt, wodurch eine solche Überlegenheit möglich wurde? — Der Erzieher fasse Mut, wenn er gefehlt hatte, die Erfolge seiner Fehler mit anzusehen; er fasse Mut, auch daraus zu lernen. — Und so mag immerhin der junge Mann, „nun er groß ist, auch andrer Rede vernehmen!“ Die Zeit mag ihn forttragen zu ihren Täuschungen und Aufschlüssen; — zu ihren Plagen, zu ihren Freuden! Oder er mag hineingreifen in ihre Wechsel, um seinen Mut, um seine Kraft — die angeborne, die anerzogne, und die selbst erworbne, zu erproben, und zu zeigen!

---

25. „Nun er groß ist . . .“, Anspielung auf Homers Odyss. II, 314 f. (*νῦν δ'ὅτε δὴ μέγας εἰμὶ καὶ ἄλλων μῦθον ἀκούων*).

II.

Umriß pädagogischer Vorlesungen.

1835. 1841.

Vorwort zur ersten Ausgabe.

Eine der frühesten Schriften des Verfassers unter dem Titel: „Allgemeine Pädagogik“, hat bisher als Leitfaden zu Vorlesungen gedient. Der Lauf von beinahe drei Jahrzehnten brachte manches mit sich, was Stoff zu Nachträgen geben könnte. Ob sich noch Muße genug finden wird, um solche Nachträge, welche besonders mit Psychologie zu verknüpfen wären, nach Wunsch auszuarbeiten, dies muß für jetzt dahingestellt bleiben. Einstweilen war nur für das Bedürfnis der Vorlesungen zu sorgen, um das Diktieren zu vermeiden. Im § 44 wird man angegeben finden, wie diese Blätter mit jener frühern Schrift in Verbindung zu setzen sind. Im allgemeinen ist zu bemerken, daß die Pädagogik in mehrern Formen kann dargestellt werden; und daß nicht bloß die Vollständigkeit, sondern auch die Sicherheit der praktischen Anwendung dabei gewinnt, wenn man sich der verschiedenen Formen neben einander bedient.

Vorwort zur zweiten Ausgabe.

Die erste Ausgabe war nur ein Umriß im eigentlichen Sinne, zu dessen Ausfüllung auf ein älteres Buch, die allgemeine Pädagogik, gerechnet wurde. Daraus entstand manches Unbequeme. Die vorliegende zweite Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der Allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen; und ist als Leitfaden bei den Vor-

---

Vorw. zur 1. Ausg. Nachträge ... Psychologie. * S. Anm. zu Allg. Päd. Einl. 15.

lesungen hinreichend vollständig; wiewohl noch immer kurz gefaßt, und einer philosophischen Vorbereitung bedürftig. Eigentlich wird praktische Philosophie und Psychologie vorausgesetzt; der Verfasser bezieht sich indessen hier zunächst nur auf das Leichteste, die kurze Encyklopädie der Philosophie, welche wenigstens nicht im Stile der Kompendien geschrieben ist. Meistens wird in den Händen der Zuhörer sich das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie befinden; dieses kann der Repetition wegen mit der Encyklopädie verglichen werden, von welcher es der Form nach weit abweicht, während es der Sache nach teils damit zusammentrifft, teils zur Ergänzung dient.

Einleitung.

§ 1.

Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.

Anmerkung. Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weitern Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmäßig läßt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehn. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlern Tiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen.

Der Umriß pädagogischer Vorlesungen sollte in seiner 1835 erschienenen ersten Auflage nur eine Ergänzung der Allgemeinen Pädagogik in denjenigen Teilen geben, welche dort noch nicht vollständig hatten durchgearbeitet werden können oder welche Herbart aus Grundsatz dort nicht hatte behandeln wollen. Ersteres war ein Übelstand, der dadurch veranlaßt war, daß Herbart die Allgemeine Pädagogik bearbeitete, bevor er seine psychologischen, ethischen und metaphysischen Ansichten dem Publikum vorgelegt hatte. Das Letztere war geschehen hinsichtlich alles dessen, was man spezielle Didaktik heißt; denn der Verfasser wußte, daß man diese Dinge für viel wichtiger halten würde als das, was ihm das Wichtigste in seiner ganzen Pädagogik sein mußte. Damit wurde aber auch dieses neue Buch wieder unvollständig; denn die allgemeinen Abschnitte über Regierung, Unterricht und Zucht fielen jetzt vollständig aus und mußten aus der Allgemeinen Pädagogik hinzugenommen werden. Diesem Mißstand hilft nun die zweite, 1841 erschienene Auflage des Umrisses ab, welche die ganze Pädagogik vollständig abhandelt.

So erscheint diese nun, befreit von den vielen, wenn auch sehr bedeutsamen, so doch dem größten Teile der Leser unverständlichen Hindeutungen auf eine noch nicht bekannt gewordene neue philosophische Lehre, in musterhaft klarer und übersichtlicher Darstellung. Gleich zu Anfang tritt die für Herbarts Lehre so außerordentlich wichtige Bildsamkeit des Zöglings deutlich hervor, mit ihr der Kernpunkt seiner Abweichung von den herrschenden transcendentalistischen Systemen. Was die Pädagogik aus der Psychologie, was sie aus der Metaphysik und was aus der Erfahrung zu schöpfen hat, wird klar gezeigt. Etliche psychologische Punkte erfahren sogar eine ziemlich eingehende Behandlung. Ferner werden jetzt eine große Menge einzelner pädagogischer Erfahrungen in die Darstellung verwoben, so schon § 50 ff. bei der „Regierung", besonders aber in den letzten Teilen des Buches. Ein bedeutender Unterschied gegen das ältere

§ 2.

Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.

Anmerkung. Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten, indem teils die praktische Philosophie schon Anwendung auf die Erfahrung in sich aufnimmt, teils die Psychologie nicht bloß von der Metaphysik, sondern von der durch Metaphysik richtig verstandenen Erfahrung ausgeht. Die bloß empirische Menschenkenntnis aber genügt der Pädagogik um desto weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn hiedurch verlieren allmählich die Abstraktionen aus früherer Beobachtung den Kreis, worin sie gültig waren.

§ 3.

Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transscendentale Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen.

§ 4.

Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; *und die Psychologie wird diesen Irrtum verhüten.* Die

---

Buch zeigt sich im Tone des Umrisses. Ist jenes die Arbeit eines geistvollen Jünglings, den es drängt, seine Anschauungen der Welt vorzulegen, obwohl es noch nicht in einer ganz abgeschlossenen und lückenlosen Darstellung geschehen kann, so zeigt der Umriß das sichere und nach allen Seiten befestigte Wissen des erfahrenen Mannes. Eignet sich der Umriß mehr zur ersten Überschau über das Ganze der Herbartschen Pädagogik, so führt die Allgemeine Pädagogik wirksamer in die Grundanschauungen ein, aus welchen sie entstanden ist. Bedeutendere Abweichungen von den in der letzteren niedergelegten Ansichten bietet der Umriß (vgl. Bem. zu § 70) an keiner Stelle.

Der Text, den wir geben, ist der der zweiten Auflage, die im Originaldruck genau verglichen worden ist. Die in der zweiten Auflage neu hinzugekommenen Stellen und Abschnitte sind zwischen zwei Sternchen gesetzt (*—*); die der ersten Auflage allein angehörigen stehen zwischen eckigen Klammern.

2. Zeile 2 hat die 1. Ausg.: Diese den Weg und die Gefahren. — Vgl. Aphorism. 1 und Allg. Pädag. Einl. 27.

3. S. die einleitende Bem. zu Allg. Pädag. 3. Buch und Herbarts Anm. zu „Über die ästhet. Darstellung der Welt u. s. w." Abs. 44.

4. Vgl. Allg. Pädag. III, 6. 25. Über die Bedingtheiten der Erziehung handelt Herbart ausführlich in den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik", welche wohl nur kurze Zeit vor dem Umriß päd. Vorles. entstanden sind.

Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort und wird dem Erzieher unerreichbar.

§ 5.

Indem nun die Erziehung anfangs an die Natur, später an den eignen Entschluß des Zöglings anzustoßen scheint, und, wenn sie ihre Grenzen nicht beachtet, wirklich anstößt: entsteht hieraus eine scheinbare Bestätigung zugleich für den Fatalismus und für die Freiheitslehre.

Anmerkung. Daher darf man sich nicht wundern, daß die von Kant ausgegangene transscendentale Freiheitslehre zugleich Fatalismus ist, nämlich in Ansehung der zeitlichen Entwickelung aller Handlungen und Gesinnungen. Bei minder scharfen Denkern aber gestalten sich die beiden entgegengesetzten Irrtümer anders, und zwar so, daß zwischen beiden die Meinung fortwährend schwankt. Denn sie kommen auf den Fatalismus, wenn sie die Menschheit historisch im großen betrachten; alsdann scheint ihnen der Erzieher selbst, samt dem Zöglinge, in einem großen Strome — nicht etwa selbstthätig schwimmend, welches richtig wäre, sondern willenlos fortgerissen. Sie kommen dagegen auf die Freiheit, wenn sie den Einzelnen betrachten, der sich äußern Einwirkungen, und oft genug den Absichten des Erziehers, entgegenstemmt; hier können sie die Natur des Willens nicht fassen, sondern verlieren den Begriff der Natur über dem des Willens. Es ist beinahe unvermeidlich, daß jüngere Erzieher in diese, durch allerlei Zeitphilosophie begünstigte Schwankung des Meinens geraten; sie haben aber schon viel gewonnen, wenn sie im Schwanken sich selbst beobachten können, ohne in das eine oder andere Extrem zu versinken.

§ 6.

Das Vermögen der Erziehung darf nicht für größer, aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen im stande sei; aber stets darauf sich ge-

5. Der nachkantische Idealismus sieht einen Akt der Freiheit darin, daß das vom Nicht-Ich ursprünglich bewegte Ich sich zum absoluten Ich entwickelt. So stoßen Fatalismus und transcendentale Freiheit an einander, und so bestimmt sich das Ich plötzlich aus sich selbst. Der Einwirkung der Dinge zur Erzeugung eines individualen Willens bleibt dann kein Raum übrig. Vgl. auch Recension der Erz. L. von Schwarz, Abs. 5: „Naturgesetze sind keineswegs bildsam, sondern starr wie das Gesetz der Schwere . . . Freiheit würde stets wandelbar bleiben; auf sie zu rechnen ist nicht klüger als Buchstaben ins Wasser zu schreiben.“ Die Pädagogik muß „Determinismus und Sittlichkeit zusammenbringen“ (Ästhet. Darstell. d. Welt, Abs. 48). Vgl. Biogr. S. 101.
6. Vgl. Aphorism. 10.

faßt halten, durch Beobachtungen des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden. Damit er nichts versäume, muß er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muß ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein.

§ 7.

In der wissenschaftlichen Betrachtung werden Begriffe getrennt, die in der Praxis stets verbunden bleiben müssen. Denn das Geschäft des Erziehers ist ein fortlaufendes, welches allen Rücksichten zugleich entsprechend immer das Künftige mit dem Vergangenen verbinden soll. *Darum ist diejenige Form des Vortrags für die Pädagogik nicht genügend, welche nach der Folge der Altersstufen erzählt, was in der Erziehung eins nach dem andern zu thun sei. Nur anhangsweise zur Übersicht wird diese Form dienen; die Abhandlung der allgemeinen Pädagogik, nach den Hauptbegriffen geordnet, muß vorausgehen. Das Nächste aber ist die zweifache Begründung der Pädagogik, teils durch die praktische Philosophie, teils durch die Psychologie; wovon in der Kürze wenigstens etwas muß gesagt werden.*

7. Folge der Altersstufen. Vgl. Aphorism. 25.

Erster Teil.

Von der Begründung der Pädagogik.

Erstes Kapitel.

Von der Begründung durch die praktische Philosophie.

§ 8.

Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit.*) Hieraus ergiebt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen. Unter dem Worte Einsicht wird zunächst die ästhetische (noch nicht moralische) Beurteilung des Willens verstanden.

§ 9.

Schon hier aber darf nicht vergessen werden, daß das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit jenes Verhältnisses nichts anderes ist als die Moralität selbst; welches Streben in dem Zöglinge hervorzurufen weit schwieriger und jedenfalls erst später möglich ist, nachdem das eben erwähnte zwiefache Geschäft schon guten Fortgang gewonnen hat.

---

*) Praktische Philosophie, zweites Buch, erstes Kapitel. — Anm. Herbarts. S. Allg. Pädag. Einleit. Anm. zum 3. Buche. — Die Notwendigkeit, sittlichen Ideen zu gehorchen, ist weder eine logische noch eine moralische, sondern eine ästhetische („Ästhet. Darst. der Welt“ Abs. 15 f.); die sittlichen Ideen sind Verhältnisurteile.

9. Zeile 1 f. liest die 1. Ausg.: vergessen werden, daß die beharrliche Wirklichkeit jenes Verhältnisses nichts anderes ist als die Moralität selbst; welche zu erreichen weit schwieriger . . .

Die bloß ästhetische Beurteilung übt sich leicht an fremden Beispielen; die moralische Zurückwendung auf den Zögling selbst geschieht dagegen nur insofern mit Hoffnung des Erfolgs, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung genommen haben, welche jener Beurteilung gemäß ist. Sonst läuft man Gefahr, daß der Zögling die ästhetische Beurteilung des Willens, wenn er sie faßt, doch der gemeinen Klugheit wissentlich unterordnet; woraus das eigentliche Böse entsteht.

§ 10.

Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen: so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes, samt der Wertschätzung beider, und ihrer absichtlichen Kultur.

§ 11.

Die Idee des Wohlwollens ermahnt den Erzieher zuerst, alle Reizung zum Übelwollen so lange fernzuhalten, als sie gefährlich sein möchte. Aber auch die Achtung für das Wohlwollen muß in dem Zöglinge notwendig hinzukommen.

§ 12.

Die Idee des Rechts fodert, daß der Zögling es aufgebe, zu streiten. Sie fodert überdies die Reflexion über den Streit, damit die Achtung für das Recht sich befestige.

§ 13.

Die Idee der Billigkeit kommt besonders in den Fällen in Betracht, wo der Zögling eigentliche Strafe, als Vergeltung des absichtlichen Wehethuns, verdient hat; hier muß das Maß der Strafe scharf beobachtet, und von dem Gestraften als richtig anerkannt werden.

Anmerkung. Die sogenannte pädagogische, durch natürliche Folgen witzigende, Strafe darf damit nicht verwechselt werden.

§ 14.

Rechtsgesellschaft und Lohnsystem im Kleinen bildet sich unter mehrern Zöglingen oder mit Mitschülern. Damit müssen die Foderungen, welche im Großen aus den nämlichen Ideen entspringen, in Einstimmung gesetzt werden.

§ 15.

Das Verwaltungssystem hat einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, daran gewöhnt werden muß, sich anzuschließen, um für ein geselliges Ganzes

10. Gesundheit des Körpers hat der Erzieher zu berücksichtigen auch nach Allg. Pädag. III, 4, 27. Aphorism. 55.

brauchbar zu sein. Diese Foderung kann sehr viele verschiedene Gestalten, auch in Bezug auf Körperbildung, annehmen.

§ 16.

Vom Kultursystem ist hier noch nicht die Seite der Fachbildung, sondern der allgemeinen Bildung hervorzuheben.

Anmerkung. Die Prinzipien der praktischen Philosophie, welche im Vorstehenden kurz angedeutet worden, sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht für die Zöglinge selbst. Kommt der Vorsatz, hiernach den Willen zu lenken, hinzu, und gehorcht der Zögling diesem Vorsatz, so liegt in solchem Gehorsam die Moralität. Davon zu unterscheiden ist derjenige Gehorsam, welcher dem Erzieher persönlich, sei es aus Furcht oder aus Anhänglichkeit, geleistet wird, solange jener höhere Gehorsam noch nicht fest gegründet ist.

§ 17.

Für das Erziehungsgeschäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nicht mit einem Übergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendung vor allen übrigen heraus. Denn der Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken, und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfodert.

Anmerkung. Der Satz: perfice te, ist weder so allgemein, wie Wolff ihn gelten machte (als ob er der einzige Grundsatz der gesamten praktischen Philosophie wäre,) noch so verwerflich, wie Kant ihn darstellte. Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit) bloß quantitativ verstanden, ist überall die nächste Aufgabe, die sich fühlbar macht, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt zeigt, als er sein könnte. Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes, und die erste Bedingung für alles andre Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten läßt. Das Prinzip: perfice te, wurde indessen dadurch aus seiner wahren Bedeutung herausgedrängt, daß man die ganze Tugend dadurch zu bestimmen suchte: welches überall nicht durch irgend eine einzelne praktische Idee geschehen kann. — Von ganz andrer Art ist die gleich folgende Bemerkung, welche lediglich der pädagogischen Praxis gilt.

16. Die Anm. lautet in der 1. Ausg.: „Es versteht sich von selbst, daß durch diese Andeutungen das genauere Studium der praktischen Philosophie nicht kann ersetzt werden, wenn es mangelt. Besonders aber ist zu merken, daß die rein pädagogische Frage: Was aus dem Individuum werden solle und könne, nicht mit den Rücksichten auf Tauglichkeit für bestimmte Plätze im Staate darf vermengt werden."

17. Stärken, umherleiten, zusammenhalten entspricht den Rücksichten der Intension, Extension und Konzentration, nach welcher die im Zögling vorfindliche Kraft auszubilden ist. S. Anm. zu Allg. Pädagogik I, 2. Abs. 9 und unten § 64.

§ 18.

Hiedurch kommt [aber] in die eigentlich moralische Bildung leicht ein falscher Zug; indem der Zögling ein Übergewicht in den Foderungen des Lernens, Übens und Leistens zu bemerken, und, wofern er sie erfüllt, im wesentlichen zu genügen glaubt.

§ 19.

Schon aus diesem Grunde ist es nötig, daß man die eigentlich moralische Bildung, welche im täglichen Leben fortwährend auf richtige Selbstbestimmung dringt, mit der religiösen verbinde; nämlich um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demütigen. Allein die religiöse Bildung bedarf auch rückwärts wiederum der moralischen: indem bei ihr die Gefahr der Scheinheiligkeit äußerst nahe liegt, wo die Moralität nicht schon in ernster Selbstbeobachtung, mit der Absicht, sich zu tadeln, um sich zu bessern, einen festen Grund gewonnen hat. Da nun die moralische Bildung nur nachfolgen kann, wo die ästhetische Beurteilung und die richtige Gewöhnung schon vorangingen (§ 9): so darf auch die religiöse Bildung ebensowenig übereilt, als ohne Not verspätet werden.

Zweites Kapitel.

Von der psychologischen Begründung.

§ 20.

Es ist zwar unrichtig, die menschliche Seele als ein Aggregat von allerlei Vermögen zu betrachten. Anstatt aber nach gewöhnlicher Weise durch den Zusatz: die Vermögen seien doch im Grunde nur Eine Kraft, den Fehler noch zu verschlimmern, benutze man vielmehr die bekannten Namen zur Auseinandersetzung dessen, was erfahrungsmäßig nach einander mit Übergewicht hevortritt. So wird man folgende Hauptzüge erhalten, welche zur Erinnerung an die Psychologie für den nächsten Gebrauch hinreichen.

§ 21.

Nächst der Sinnlichkeit zeigt sich das Gedächtnis als ein unverändertes Wiedergeben früher gebildeter Vorstellungsreihen. Dabei ist noch kein Anfang höherer Bildung zu spüren; man muß nur bemerken, daß die Reihen nicht lang zu sein pflegen, wenn nicht infolge häufiger Wiederholung. Natürlich können die Reihen nur kurz ausfallen, so-

19. Vgl. Allg. Päd. I, 2 Abs. 22.

21. Sinnlichkeit bezeichnet die zur Aufnahme sinnlicher Eindrücke dienende Organisation des Menschen.

lange deren Bildung, bei großer Empfänglichkeit für alles Neue, beständigen Störungen ausgesetzt bleibt.

§ 22.

Schon sehr junge Kinder verraten spielend und plaudernd diejenige Selbstthätigkeit, welche man der Phantasie zuschreibt.

Die unbedeutendsten Spielwaren, wenn sie nur beweglich sind, veranlassen einen Wechsel und eine Verknüpfung von Vorstellungen, selbst mit Affekten begleitet, wobei der reife Mann, als Zuschauer, in Erstaunen gerät, und wohl selbst in Sorge, es möchte sich von der Seltsamkeit so bunter Einfälle etwas festsetzen. Allein es ist nichts zu befürchten, wenn die Affekten nicht zu heftig auf den Leib wirken, und wenn sie schnell vorübergehen. Vielmehr ist ein lebhaftes Spielen ein erwünschtes Zeichen; besonders wenn es bei schwachen Kindern sich noch spät, dann aber kräftig, hervorthut.

§ 23.

Bald darauf folgt eine Zeit, wo die Beobachtung der äußern Gegenstände das Kind zu unzähligen Fragen veranlaßt. Hier regt sich diejenige Thätigkeit, welche man Urteilskraft nennt, in Verbindung mit dem Verstande; indem das Kind strebt, das Neue unter bekannte Begriffe zu bringen, und mit deren Zeichen, den bekannten Worten, zu belegen. Dabei ist das Kind noch lange nicht fähig, Gedankenreihen von abstrakter Art zu verfolgen, periodisch zu sprechen, und durchgehends sich verständig zu betragen; sondern das Kindische bricht bei den geringsten Anlässen wieder hervor.

§ 24.

Inzwischen äußern sich nebst den Gefühlen körperlicher Lust und Unlust, auch Zuneigungen und Abneigungen gegen Personen, überdies ein scheinbar starker Wille, in Verbindung mit heftigem Geiste des Widerspruchs, falls derselbe nicht zeitig erdrückt wird.

§ 25.

Das ästhetische Urteil dagegen pflegt sich anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen, und schon hierin erkennt man die Schwierigkeit, ihm dereinst, sogar wider Eigenwillen und Eigennutz, die Herrschaft zuzuwenden, worauf teils der höhere Kunstsinn, teils die Moralität beruht.

§ 26.

Schon der Knabe, während er weniger fragt, macht desto mehr Versuche, die Dinge zu behandeln; dadurch im Stillen zu lernen und sich zu üben. Allmählich wächst die Scheu vor den Erwachsenen, ihrem Tadel und ihrer Überlegenheit. Zugleich schließen sich die Knaben von

gleichem Alter enger an einander; und es ist von jetzt an schwerer, sie zu beobachten. Der Erzieher, der sie in dieser Periode erst kennen lernt, kann sich lange täuschen, und erreicht selten eine völlige Offenheit.

In der Zurückhaltung nun liegt mehr oder weniger Selbstbestimmung; welche man gewohnt ist der Vernunft zuzuschreiben.

§ 27.

Die Namen der Seelenvermögen machen sich von neuem um die Zeit gelten, wo ein zusammenhängender Unterricht eintritt, aber jetzt in merklich veränderter Bedeutung. Das Gedächtnis soll sich zeigen im Memorieren vorgeschriebener Reihen, ohne Auslassung und Zusatz, bald in bestimmter Ordnung, bald außer derselben; meistens in schwacher Verbindung mit älteren Vorstellungen. Phantasie wird erwartet für Gegenstände ferner Länder und Zeiten. Dem Verstande wird zugemutet, über einer geringen Unterlage von Beispielen sich allgemeine Begriffe zu bilden, zu bezeichnen, und zu verknüpfen. Auf das ästhetische Urteil wird selten gewartet, sondern anstatt desselben für Befehle Gehorsam verlangt.

Eine große Nachgiebigkeit der älteren Vorstellungen, die auf gegebenen Anlaß, aber nicht weiter, sich reproduzieren und verbinden sollen, ist hiebei die Hauptbedingung. Statt aller andern Affekten wirkt im Notfall die Furcht vor der Strafe. Aber dadurch läßt sich sehr oft nicht einmal die gewöhnliche Foderung des Memorierens erreichen; vielweniger Gehorsam ohne Aufsicht.

§ 28.

Es entsteht nun der sonderbare Kontrast, daß manche Zöglinge viel Gedächtnis, viel Phantasie, viel Verstand zeigen in ihrer Sphäre, während ihnen vom Lehrer und Erzieher dessen wenig eingeräumt wird. Sie herrschen sogar als die Vernünftigsten in ihrem Kreise, sie besitzen wenigstens die Achtung ihrer Gespielen, während sie in den Lehrstunden unfähig sind. Dergleichen Erfahrungen verraten die Schwierigkeit, den Unterricht in die eigne Entwickelung gehörig eingreifen zu lassen. Zugleich aber sieht man, daß in bestimmten Vorstellungsmassen dasjenige vorgeht, was man den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt.

§ 29.

Wie der Mann für die Kirche, fürs häusliche Geschäft, für Gesellschaft u. s. w. eigne Vorstellungsmassen hat, die zwar zum Teil in

---

28. Vgl. § 143. Die Lehrer verlangen, wie Herbart an anderer Stelle ausführt, Gedächtnis, Phantasie und Verstand der Schüler für Dinge, die nicht im Gedankenkreise der Schüler liegen und daher von diesen keine Unterstützung erhalten.

einander greifen und sich gegenseitig bestimmen, aber bei weitem nicht vollständig in allen Punkten zusammenhängen: so hat schon der Knabe seine Vorstellungsmassen für die Schule, andre für den Familienkreis, andre für den Spielplatz u. dgl. m. Daher vielmehr als aus absichtlicher Zurückhaltung, muß man sich's erklären, wenn gesagt wird, der Knabe sei unter Fremden ein ganz andrer als zu Hause oder in der Schule.

§ 30.

Es besteht aber jede Vorstellungsmasse aus Komplexionen von Vorstellungen, (welche, wenn die Komplikation vollkommen ist, wie ein ungeteiltes Ganzes im Bewußtsein kommen und gehen,) und aus Reihen samt deren Verwebungen, (welche sich gliederweise successiv entwickeln, wenn sie daran nicht gehindert sind). Je fester die Verbindungen in diesen Komplexionen und Reihen, desto bestimmter sind die Gesetze, wonach sich die Vorstellungsmassen im Bewußtsein regen, und desto mehr Widerstand leisten sie allem, was ihrer Bewegung entgegenwirkt. Daher die Schwierigkeit, durch den Unterricht in sie einzugreifen. Sie können jedoch Zusätze annehmen, neue Verbindungen eingehn, und hiedurch im Laufe der Zeit wesentlich verändert werden; ja sie verändern sich bis auf einen gewissen Punkt von selbst, wenn sie auf verschiedene Anlässe wiederholt ins Bewußtsein treten. (Man denke an das, was jemand oft, und in verschiedenen Kreisen vorträgt.)

Die Vorstellungen der Dinge sind Komplexionen ihrer Merkmale. Andre, für den Unterricht wichtige Beispiele von Komplexionen geben Begriffe und Worte. Da aber aus mehrern Sprachen die Worte mit einerlei Begriff vollkommen kompliziert sein können, ohne doch unter einander ebenso innig verbunden zu sein: so bemerke man, daß, wenn der Gegenstand oder der Begriff zu verschiedenen Zeiten vorkommt, er einmal mit dieser Sprache, ein andermal mit einer andern kompliziert wird. Es ist aber das wiederholte Vorstellen des Gegenstandes ganz ein und dasselbe Vorstellen, wenn auch größtenteils frühere Vorstellungen sich mit späteren gleichartigen so verbinden, daß der Unterschied wenig bemerklich wird.

§ 31.

Das innere Gefüge der einzelnen Vorstellungsmassen wird einigermaßen dann kenntlich, wann die Gedanken Sprache gewinnen. Das

30. Darüber Lehrb. zur Psycholog.[2] I, 3 (und sonst), wo zu § 22 bemerkt ist: „Von solchen Komplexionen, die wenigstens teilweise und beinahe vollkommen sind, haben wir merkwürdige Beispiele an den Vorstellungen der Dinge mit mehreren Merkmalen und der Worte als Zeichen der Gedanken. Die letztern, Gedanken und Worte, sind in der Muttersprache so eng verbunden, daß es den Schein gewinnt, als ob man vermittelst der Worte dächte."

Allgemeinste davon zeigt sich im Periodenbau. Insbesondre sind die Konjunktionen wichtig, indem sie, ohne selbst etwas Vorgestelltes auszudrücken, dem Sprechenden dazu dienen, daß er dem Hörenden einige Fingerzeige gebe, in welchem Zusammenhange, in welchen Gegensätzen, mit wieviel Entschiedenheit oder Schwankung seine Äußerungen aufzufassen seien. Denn auf Reihenform, Negation und Gewißheit läßt sich der Sinn der Konjunktionen zurückführen.*) Man bemerke, daß dem Verneinen das Vermissen und Verweigern, der Ungewißheit das Erwarten samt Hoffnung und Furcht verwandt sind; daß also bei den Vorstellungsmassen nicht bloß an das Vorgestellte, sondern auch an Gemütszustände zu denken ist. Wie die Gemütszustände, so ist auch das Gefüge der Vorstellungsmassen lange zuvor bei Kindern vorhanden, ehe sie es in ihrer Sprache auszudrücken, und dazu der Konjunktionen sich zu bedienen wissen; deren einige (das Zwar, Obgleich, Sondern, Weder-Noch, Entweder-Oder u. s. w.) erst spät bei ihnen in Gebrauch kommen.

§ 32.

Ebenso wichtig als das Innere der Vorstellungsmassen des Zöglings, ist für den Erzieher der Unterschied, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter oder schwerer hervortrete, und im Bewußtsein stetiger verharre oder schneller verschwinde. Hierin liegen unmittelbar die Bedingungen der Wirksamkeit für Unterricht und Zucht. Das Nötigste darüber wird unten bei Gelegenheit dessen vorkommen, was vom Interesse und der Charakterbildung zu sagen ist.

§ 33. [29.]

Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältnis unter mehrern ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab; wohl aber von einem Verhältnis der schon erworbenen Vorstellungsmassen [teils unter einander, teils zur leiblichen Organisation. In beiderlei Hinsicht muß jeder Zögling beobachtet werden].

Anmerkung. [§ 30.] Bei denen, die frühzeitig von verschiedenen Personen geleitet, wohl gar in verschiedenen Häusern oder Lebenslagen umhergeworfen wurden, finden sich gewöhnlich solche Vorstellungsmassen, die zu einander nicht passen, und schlecht verbunden sind. Auch ist reine Hingebung von ihnen nicht leicht zu erlangen, sondern sie hegen verborgene Wünsche, empfinden Kontraste, die nicht leicht zu erraten sind, und nehmen bald Richtungen, auf welche sich die Erziehung oft nicht einlassen kann.

---

*) Psychologische Abhandlungen, zweites Heft; über Kategorieen und Konjunktionen. — Anm. Herbarts, auf dessen letzte, in den Jahren 1839 und 1840 veröffentlichte Schrift bezüglich.

32. unten. S. § 71 f, § 147.

Weit bildsamer sind die, welche lange Zeit nur von einer Person (am besten der Mutter) geleitet wurden, und vor ihr sich nicht zu verstecken gewohnt sind. Es kommt dann aber darauf an, die fernere Erziehung an das Vorgefundene genau anzuknüpfen, und keine Sprünge zu verlangen.

§ 34. [31.]

Um nun die Bildsamkeit jedes Einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nötig; welche teils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, teils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament; insbesondre die Reizbarkeit für Affekten. Bei manchen ist Furcht, bei andern Zorn die erste natürliche Regung; Lachen und Weinen wandelt einige leicht, andre schwer an: es giebt deren, bei welchen das Gefäßsystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregt zeigt.

[§ 32.] Man beobachte ferner:

1. in den Freistunden: ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen? oder ob sie mit wechselnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern? oder ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen?

2. in Bezug aufs Lernen: ob der Zögling lange oder nur kurze Reihen auffaßt? Ob bei der Reproduktion viele oder wenige Mißgriffe zu begegnen pflegen? Ob das Gelernte im Spiel zwanglos nachklingt?

3. ob die Äußerungen der Zöglinge oberflächlich sind, oder aus der Tiefe kommen? Dies erkennt man allmählich durch Vergleichung der Worte und Handlungen.

[§ 33.] Bei Gelegenheit solcher Beobachtungen wird man auch noch teils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, teils die Beschaffenheit des Gedankenvorrats beim Zöglinge wahrnehmen, und nach dem allen sowohl die Materie als die Form des Unterrichts zu bestimmen haben.

§ 35. [34.]

Inwiefern durch den Unterricht bloß Kenntnisse dargeboten werden: insofern läßt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität, und den, von jenem unabhängig vorhandenen, Vorstellungsmassen, ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden. Sondern auf das Eingreifen in die letztern kommt es an, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden.

Die Kenntnisse müssen zum mindesten dem planmäßigen Arbeiten

---

34 fängt in der 1. Ausg. mit den Worten an: „In Ansehung der Einflüsse des Leibes hat man überhaupt das Temperament zu beobachten; insbesondere die Reizbarkeit . . .“ — Der Schluß lautet in der 1. Ausg.: „und hienach sowohl die Materie . . .“

als Stoff zu Gebote stehen; sonst erweitern sie nicht einmal den Umfang der geistigen Thätigkeit. Höher steigt ihr Wert, wenn sie freie Beweglichkeit gewinnen, so daß die Phantasie durch sie bereichert wird. Allein ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, solange sie nicht entweder das ästhetische Urteil, oder das Begehren und Handeln, oder beides berichtigen helfen. Und auch hiebei noch sind nähere Bestimmungen nötig.

[§ 35.] Im allgemeinen nimmt die Roheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert; indem die Begehrungen schon dadurch, daß sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren. Wenn ferner der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art faßlich darbietet, so veredelt sich die Gemütsstimmung dergestalt, daß sie der richtigen Beurteilung des Willens, das heißt, der Erzeugung praktischer Ideen, sich wenigstens annähert.

Wenn aber das Wissen vorzugsweise zum Gegenstand des Ehrgeizes wird, so können leicht jene Vorteile durch den Nachteil überwogen werden.

§ 36.

Damit der Unterricht in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden. Einseitigkeit des Unterrichts ist schon deshalb schädlich, weil man nicht mit Sicherheit voraussehen kann, was am meisten auf den Zögling wirken werde.

Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwei Hauptquellen: Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Daß die letztern gebessert werden, ist das dringendste; aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, sonst ist Irrtum, Schwärmerei, Extravaganz aller Art zu fürchten.

§ 37.

Daher unterscheide man im Unterricht zwei Hauptrichtungen, die historische und die naturwissenschaftliche. Zur ersten gehört nicht bloß Geschichte sondern auch Sprachkunde; zur andern nicht bloß Naturlehre sondern auch Mathematik.

§ 38. [36.]

Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts in jeder

36. Allg. Pädag. II, 3; II, 4 Abs. 3: „Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung und zur Teilnahme durch Umgang."

38 beginnt in der 1. Ausg. so: „Sowohl um das ästhetische Urteil in dem engern Kreise der Beurteilung des Willens zu fixieren, als auch um dem Egoismus . . ."

Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zur Dorfschule — notwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und philosophischen Schulstudien zu beziehen; und nur insofern ist ihnen ein Übergewicht einzuräumen.

Anmerkung. Ein andrer Gesichtspunkt für die Gymnasien, daß sie für Aufrechthaltung der Kenntnis des Altertums zu sorgen haben, ist hiemit nicht ausgeschlossen, sondern muß mit jenem vereinigt werden.

§ 39.

Die mathematischen Studien — vom gemeinen Rechnen bis zur höhern Mathematik hinauf — müssen sich der Naturkenntnis, und hiemit der Erfahrung anschließen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu gewinnen. Denn auch der gründlichste mathematische Unterricht zeigt sich unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, indem er entweder auf den persönlichen Wert des Menschen wenig Einfluß erlangt, oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheim fällt.

§ 40. [39.]

Im allgemeinen bleibt es immer unsicher, ob und wie der Unterricht wird aufgenommen und verarbeitet werden. Schon um diese Unsicherheit zu vermindern, muß für die, ihm angemessene, Gemütsstimmung der Zöglinge fortdauernd gesorgt werden.

Dies ist eine Aufgabe für die Zucht.

§ 41. [40.]

Aber auch ohne Rücksicht auf den Unterricht hat die Zucht dahin zu sehen, daß Leidenschaften verhütet, und die schädlichen Ausbrüche der Affekten vermieden werden. Zwar nach Verlauf der Erziehungs-

38. Der Anmerkung ist in der 1. Ausg. noch die Verweisung beigefügt: „(Vgl. § 128 und 131.)" Zur Sache vgl. Aphorism. 123 f.

39. Dafür in der 1. Ausg.:

„§ 37. Es kann aber weder das ästhetische Urteil bloß auf Verhältnisse des Willens beschränkt, noch das Ganze der, unabhängig vom Unterricht erworbenen, Vorstellungsmassen dem ästhetischen Urteil unterworfen werden. Vielmehr, je schwerer es ist, dem Unterricht überhaupt das Eingreifen in den eignen Gedankenkreis der Zöglinge möglich zu machen, und je unbiegsamer sich oftmals die Individualität der letzteren gelten macht: desto notwendiger ist es, alle Zugänge, wodurch dieselbe mag erreicht werden können, zu eröffnen.

„§ 38. Daher darf nun auch die Auffassung der Natur nicht einem jeden nach eigner Weise überlassen bleiben; sondern es muß durch Unterricht in den Naturwissenschaften dazu Hilfe geleistet werden. Hierauf zunächst sind die mathematischen Studien zu beziehen. Dagegen ist selbst der gründlichste mathematische Unterricht doch unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet; welche meistens dem baldigen Vergessen anheimfällt."

jahre bricht in dieser Hinsicht allemal die Individualität hervor; allein sie bereitet sich alsdann auch Erfahrungen; und in Verbindung mit diesen zeigt sich die Nachwirkung der Erziehung, je nachdem die letztere mehr oder weniger gelungen war, in der Art und dem Maße der Selbsterkenntnis, durch welche der Erwachsene die ihm natürlichen Fehler in Schranken zu halten sucht. Scheinbare Ausnahmen hievon beruhen meistens auf Eindrücken, welche in sehr frühen Jugendjahren entstanden waren, und lange verhehlt wurden.

[§ 41.] In der Regel sucht sich der Mensch, sobald er freie Bewegung erlangt, in diejenige Lage des Lebens zu versetzen, die ihm frühzeitig als die wünschenswerteste erschienen war. Die Zucht muß also gemeinschaftlich mit dem Unterrichte dahin arbeiten, daß in der Richtung der Wünsche kein täuschendes Bild erscheine, sondern die Güter und Beschwerden verschiedener Stände und Stellungen der Wahrheit gemäß aufgefaßt werden.

Was die Zucht gegen die Individualität vermag, das beruht weniger auf Beschränkungen, (die nicht fortdauern können), als darauf, daß den besseren Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwickelung verholfen wird; wodurch sie das Übergewicht erlangen.

§ 42.

Der größere Teil der Beschränkungen, welche in den Erziehungsjahren nötig sind, fällt unter einen andern Begriff, den der **Regierung**. Nämlich abgesehen von der gesamten Ausbildung müssen Kinder ebenso notwendig, als Erwachsene, den Druck erfahren, welchen jeder einzelne von der menschlichen Gesellschaft zu erleiden hat; sie müssen in ihren Schranken gehalten werden. Dafür zu sorgen, überläßt der Staat den Familien, Vormündern und Schulen. [Was hierher gehört, vermischt sich in der Praxis mit der Zucht;] Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht den künftigen Erwachsenen im Auge hat. Die Gesichtspunkte sind daher so verschieden, daß man Zucht und Regierung in der Pädagogik notwendig unterscheiden muß.

§ 43.

Selbst bei den Maßregeln der Regierung kommt es darauf an, wie stark sie gefühlt werden. Die rechte Empfindlichkeit ist nur bei

---

43. 44. Die 1. Ausg. hat dafür die zwei folgenden Paragraphen:

„§ 43. Nach dem Vorstehenden lassen sich nun leicht diejenigen Hauptpunkte hervorheben, worauf es bei der sittlichen Bildung vorzüglich ankommt.

1. Je mehrere Vorstellungsmassen von solcher Art vorhanden sind, daß sie zu ästhetischen Urteilen Anlaß geben, und je weiter diese Urteile in richtiger Ausbildung vorgeschritten sind; desto mehr Annäherung an die Sittlichkeit ist im all-

guter Zucht zu sichern. Ein leichter Verweis kann mehr wirken als Schläge. Regieren ist zwar das erste Nötige, wo ungezogene Kinder Unfug stiften; aber es soll sich wenn möglich mit der Zucht verbinden. Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll, was er thut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfte.

---

gemeinen gewonnen. Diese Annäherung aber ist um desto entschiedener, je mehr unter den ästhetischen Urteilen diejenigen hervorragen, welche das Löbliche und Tadelhafte des Willens betreffen.

2. Je mehr dagegen in den einzelnen Vorstellungsmassen ein Begehren ohne Rücksicht auf dessen Wertbestimmung vorherrscht: desto näher ist die Gefahr der Leidenschaften; alsdann aber entstehen noch bedeutende Unterschiede, je nachdem das Begehren von der richtigen Wertbestimmung mehr oder minder abweicht; und je nachdem die verschiedenen Vorstellungsmassen in Ansehung des in ihnen liegenden Begehrens mehr oder weniger zusammenstimmen.

3. Je mehr logische Kultur die selbstthätigen Beurteilungen des Löblichen und Tadelhaften erlangt haben: desto leichter widerstehen sie in Form sittlicher Maximen den im Laufe der Zeit wechselnden Reizungen des Begehrens. Die bloß angenommene Kultur der sittlichen Begriffe besitzt aber diese Kraft nnr in geringem Grade; mehr wirken gesellige Sitten.

4. Je besser die sittlichen Maximen unter sich vereinigt sind, desto bessern Widerstand leisten sie den bloß klugen Plänen und dem Vernünfteln der Leidenschaften; besonders in Verbindung mit religiösen Grundsätzen.

5. Endlich kommt es noch auf den Gebrauch der vereinigten Maximen an, wie stark und wie geartet der sittliche Mut im Selbstbewußtsein wurzeln könne, oder welche Schwierigkeit das schon veruneinigte Gewissen der geforderten Besserung entgegensetzen werde.

Mit diesen Hauptpunkten müssen nun beständig die Äußerungen der Individualität, die Einwirkungen der Umstände, und die Leistungen der Erziehung verglichen werden. Kenntnisse, Fertigkeiten, Talente und Klugheit sind nie in solchem Maße zu bestätigen, daß sie in irgend einer jener Rücksichten Nachteil bringen könnten. Sollten sie als Kraftäußerungen den persönlichen Wert erhöhen, so kommt alles darauf an, daß man die geistlosen Nachahmungen, das Scheinwesen des Ehrgeizes, und den niederdrückenden Zwang, wenn auch dies für kurze Zeiten nicht zu vermeiden ist, doch nicht die eignen kräftigen Regungen überwachsen lasse, vielmehr die letztern stets beobachte, nach psychologischer Einsicht benutze, und, wenn sie wenig leisten können, auch nur wenig verlange. Anhaltende Geduld ist nötig, nicht bloß weil vieles gegeben, geübt, eingeschärft werden soll; sondern auch, damit es könne aufgenommen und gehörig verarbeitet werden.

„§ 44. Die Abhandlung der Pädagogik nach den drei Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht wird von hier an als bekannt vorausgesetzt. [Aus einer frühern Schrift des Verfassers, unter dem Titel: Allgemeine Pädagogik; welcher die vorliegende zur Ergänzung dient. Randnote Herbarts.] Es giebt außerdem eine andre, längst übliche Form dieser Wissenschaft, welche zum Eingehen auf das Spezielle passender ist; nämlich die Angabe dessen, was in den Hauptperioden jugendlichen Alters nach einander vom Erzieher zu beachten und zu leisten ist. Man sondert dabei zuvörderst dasjenige Alter, worin ein regelmäßiger Unterricht die Hauptbeschäftigung ausmacht, von dem früheren; alsdann zerfällt jede dieser Perioden noch in zwei Abteilungen, wie im folgenden wird gezeigt werden.“

§ 44.

Die allgemeine Pädagogik, welcher späterhin manche besondere Betrachtungen folgen müssen, wird nun zuvörderst nach den drei Hauptbegriffen der Regierung, des Unterrichts, und der Zucht abgehandelt. Was von der Regierung, als der ersten Voraussetzung des Erziehens, zu sagen nötig ist, wird zuerst beseitigt. Dann folgt die Lehre vom Unterricht, die sogenannte Didaktik. Im Vortrage der Pädagogik bekommt die Zucht den letzten Platz; denn man würde ihrer Wirkung wenig Dauer versprechen können, wenn sie vom Unterricht getrennt wäre; daher muß der Erzieher immer schon den Unterricht im Auge haben, indem er die Maßregeln der Zucht, welche in der Praxis dem Unterricht stets zur Seite geht, zum Gegenstande seines Nachdenkens macht.

Die andre übliche Form, die Pädagogik nach den Altersstufen abzuhandeln, welche für die Entwickelung der Begriffe nicht zweckmäßig ist, findet dort ihre rechte Stelle, wo man zu speziellen Betrachtungen übergehen will.

---

44. Vortrag der Pädag. Vgl. zu Allg. Pädag. II, 4. — An [§ 44] der 1. Ausg. schloß sich der jetzige § 195, womit die Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern beginnt.

Zweiter Teil.

Umriß der allgemeinen Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Regierung der Kinder.

Erstes Kapitel.

Anordnung.

§ 45.

Vorausgesetzt wird die nötige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen; ohne Verweichlichung und ohne gefährliche Abhärtung. Kein wirkliches Bedürfnis darf die Kinder verleiten; keine Verwöhnung darf unnötige Ansprüche erzeugen; wieviel Abhärtung zu wagen sei, muß die Konstitution eines jeden bestimmen.

§ 46.

Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weitern Zweck, als nur, Unfug zu vermeiden. Hierin liegt jedoch die Foderung, daß dem Bedürfnis körperlicher Bewegung, insoweit die jedesmalige Altersstufe es mit sich bringt, Genüge geschehe; schon um die natürliche Unruhe, welche daraus entsteht, abzuleiten. Das Bedürfnis ist nicht bei allen gleich groß; es giebt Individuen, welche unbändig erscheinen, weil man sie zum Sitzen zwingt.

§ 47.

Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar, wenn alles übrige gleich ist, den Vorzug; allein selten weiß die Jugend sich hinreichend und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu thun, bis es fertig ist, sichern die Ordnung besser, als regelloses Spielen,

---

* Der 1., 2., 3. Abschnitt dieses Teils sind Zusatz der 2. Ausg. — Über die Regierung der Kinder handelt in der Allgem. Pädag. I, 1.

welches in Langerweile zu endigen pflegt. Wünschenswert ist, daß Erwachsene, welche Geduld genug besitzen, wenn nicht immer doch häufig, den jugendlichen Spielen nachhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wieder erzählen lassen u. dgl. Bei vorrückendem Alter nimmt ein immer größerer Teil der Beschäftigungen die Form des Unterrichts oder der davon ausgehenden Übungen an; alsdann darf das nötige Gegengewicht der Erholung nicht vernachlässigt werden.

§ 48.

Den Beschäftigungen schließt sich die Aufsicht an; und mit ihr ein mannigfaltiges Gebieten und Verbieten; wobei verschiedenes zu überlegen ist.

Zuerst dies: ob auch Umstände eintreten können, unter welchen man das Gebot zurücknehmen, das Verbotene erlauben würde? Es ist mißlich, den Befehl allgemeiner auszusprechen, als er gelten soll; es schwächt die Regierung, dem Bitten, den Thränen, vollends dem Ungestüm der Kinder nachzugeben.

Dann die Frage: ob man im stande sei, den Gehorsam zu sichern? Sind die Kinder nicht beschäftigt, und ohne Aufsicht, so wird diese Frage bedenklich.

Die Bedenklichkeit wächst in schneller Progression mit der Anzahl der Kinder; also besonders in größeren Erziehungsanstalten; auch schon in Schulen, wegen des Kommens und Gehens der Schüler.

§ 49.

Die gewöhnliche Folge ist, daß man die Aufsicht so streng als möglich einzurichten sucht. Allein dabei ist Gefahr, den gutwilligen Gehorsam vollends zu verlieren, und die Schlauheit zum Wettstreit zu reizen.

Was das erste betrifft, so kommt es auf das Verhältnis an, zwischen dem Zwange und der noch übrigen Freiheit. Die Jugend läßt sich gewöhnlich viele Einschränkungen gefallen, wenn diese Einschränkungen bestimmte und feste Punkte treffen, und daneben noch ein unbestimmter Raum für die Willkür offen bleibt.

Was das zweite anlangt, so kann schwerlich irgend ein Aufseher sich ganz auf sich allein verlassen; am wenigsten, wenn er nur zu bestimmten Zeiten erscheint. Andre Personen müssen ihm zu Hilfe kommen, und er selbst muß manchmal überraschen. Immer ist die Aufsicht ein Übel, wenn sie unnötiges Mißtrauen zeigt; und dagegen sehr nötig, denen, welche das Mißtrauen nicht verdienen, begreiflich zu machen, daß sie es nicht sind, gegen welche man seine Maßregeln nimmt.

48. Über **Aufsicht** und die bedenklichen Seiten derselben s. den 3. Bericht an Herrn von Steiger Abs. 10.

Zweites Kapitel.

Ausführung.

§ 50.

Da die Aufsicht nicht bis zum beständig fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nötig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben. Im allgemeinen ergiebt sich dieser Nachdruck aus der natürlichen Überlegenheit des Erwachsenen. Eben hieran aber muß zuweilen erinnert werden. Schon mit der Aufsicht, wie sie auch eingerichtet sein möge, muß ein entsprechendes Verfahren gegen die Zöglinge verbunden werden. Nicht über die Folgsamen, wohl aber in Ansehn deren, die wiederholten Ungehorsam zeigten, muß in Schulen ein Buch geführt werden, um aufzuzeichnen, was sie verfehlten. Hier ist noch nicht von Censuren in Bezug auf eigentliche Erziehung die Rede, sondern nur von dem, was man gewöhnlich Disziplin zu nennen pflegt, während es in der That nur die gute Ordnung einer Schule betrifft, von welcher die Schüler sich sollen regieren lassen.

In der häuslichen Erziehung wird eine solche Buchführung selten nötig, doch zuweilen nützlich sein; der einzelne Zögling weiß zwar ohnehin, daß man ihn nicht aus den Augen verliert; allein es verstärkt die Erinnerung, wenn die Verweise, die er sich zuzieht, aufgezeichnet werden.

§ 51.

Die körperlichen Züchtigungen, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten sein, daß sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden.

Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Ruthe bekommen zu haben. Es schadet ihm auch nicht, wenn er die Umöglichkeit, jetzt noch Stockschläge zu bekommen, in gleichen Rang stellt mit der Unmöglichkeit, daß er selbst eine solche Behandlung sich zuziehen könnte. Aber schaden würde ihm allerdings eine so heftige Reizung des Ehrgefühls, wenn er schon den körperlichen Schmerz wenig achten möchte. Und im höchsten Grade verderblich ist, was gleichwohl noch hie und da vorkommt, wenn Kinder, die schon gegen Schläge abgehärtet sind, noch von neuem geschlagen werden. Die roheste Unempfindlichkeit ist die Folge; und kaum zu hoffen, daß eine lange Nachsicht, die nun unvermeidlich wird, das natürliche Gefühl wieder aufkommen lassen könne.

Etwas anders verhält es sich, den Hunger auf einige Stunden wirken zu lassen. Hier geschieht nur eine Entziehung, aber keine unmittelbar empörende Handlung.

Bekanntlich aber ist Beraubung der Freiheit die gewöhnlichste Züchtigung; und mit Recht, falls sie gehörig dem Vergehen angepaßt wird. Auch läßt sie die mannigfaltigsten Abstufungen zu; von dem kleinen Knaben, den man in den Winkel stellt, bis zur Einsperrung in ein finsteres Zimmer, wohl gar mit auf den Rücken gebundenen Händen. Nur darf, verschiedener Bedenklichkeiten wegen, die Strafe nicht lange dauern; eine ganze Stunde ist schon viel, wenn nicht Aufsicht hinzukommt; auch muß der Platz gehörig gewählt werden.

§ 52.

So harte Züchtigungen, wie Entfernung vom Hause, Ausschließung aus einer Lehranstalt, wird man nur in äußersten Notfällen anwenden; besonders da sich's fragt, wo denn der Ausgeschlossene bleiben, — ob er etwan einer andern Lehranstalt zur Last fallen soll? Wofern mit der Versetzung zugleich Freiheit an einem neuen Orte eintritt, so wird meistens die alte Unordnung sich erneuern. Es muß also in solchen Fällen eine sehr strenge Aufsicht, verbunden mit neuen Beschäftigungen, hinzukommen; eine neue Umgebung muß den alten verdorbenen Gedankenkreis in Vergessenheit bringen.

§ 53.

Daß Auktorität und Liebe die Regierung mehr sichern als alle harten Mittel, ist sehr bekannt. Auktorität aber kann sich nicht jeder nach Belieben schaffen; es gehört dazu sichtbare Überlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äußern Verhältnisse. Liebe gutartiger Zöglinge zu erwerben, ist zwar durch ein gefälliges Betragen im Laufe einer längern Zeit möglich; aber gerade da, wo die Regierung am nötigsten wird, hört die Gefälligkeit auf, und die Liebe darf nicht durch schwache Nachsicht erkauft werden; sie hat nur einen Wert, wenn sie mit notwendiger Strenge besteht.

§ 54.

Im ganzen genommen ist die Regierung im frühern Kindesalter, wenn man nicht Kränklichkeit zu schonen hat, leicht; und nachdem einmal an Folgsamkeit gewöhnt worden, läßt sich die Regierung auch leicht fortsetzen; nur darf sie nicht unterbrochen werden. Sind aber die Kinder auch nur kurze Zeit (wenige Tage) sich selbst oder fremden Personen überlassen gewesen, so wird die Veränderung schon merklich; es kostet Mühe, die Zügel wieder anzuziehn; und es darf nicht zu plötzlich geschehen.

War die Jugend einmal verwildert und soll sie nun wieder in Ordnung gebracht werden, so zeigt sich die Verschiedenheit der Individuen. Einige lassen sich bei mäßiger Nachsicht durch ein freund-



liches Betragen zu zweckmäßiger Beschäftigung zurückführen; einige sind besonnen genug, um Drohungen zu fürchten, Strafen zu vermeiden; aber es ist zu besorgen, daß man einzelne finden werde, die nur darauf sinnen, der Aufsicht zu entgehen, sollten sie auch in eine peinliche Lage geraten.

Wo Familienanhänglichkeit fehlt, kann die Gefahr schon im Knabenalter schnell wachsen, im Jünglingsalter die Schwierigkeit unüberwindlich werden.

§ 55.

In der Regel muß man darauf gefaßt sein, daß die Jugend versuchen werde, die Schranken zu erweitern, sobald sie dieselben empfindet. Ist sie nach Wunsch beschäftigt, und sind die Schranken gleichförmig fest, so werden die Versuche dagegen zwar bald aufgegeben, aber sie erneuern sich. Bei zunehmenden Jahren ändern sich die Beschäftigungen; nnd die Schranken müssen allmählich erweitert werden. Es kommt nur darauf an, ob inzwischen die Erziehung weit genug vorgeschritten sei, damit die Regierung entbehrlicher werde. Alsdann richten sich die gewünschten Beschäftigungen nach den Aussichten, die ein junger Mensch seinem Stand und Vermögen gemäß, in Verbindung mit natürlichen Fähigkeiten und erworbenen Kenntnissen, für seine Zukunft geöffnet findet. Solche, für ihn zweckmäßige Beschäftigungen zu begünstigen, hingegen die bloßen Liebhabereien und Genießungen auf das Unschädliche zu beschränken, bleibt auch jetzt noch das Amt der Regierung, die nicht zu früh ganz darf aus den Händen gegeben werden; besonders dann nicht, wenn die Umgebung so beschaffen ist, daß sie Verführung besorgen läßt.

Zweiter Abschnitt.

Unterricht.

Erstes Kapitel.

Vom Verhältnisse des Unterrichts zur Regierung und Zucht.

§ 56.

Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Teil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände größer oder kleiner ist.

---

* Der 2. Abschnitt dieses Teils ist wie der 1. und 3. Zusatz der 2. Ausg. — Vom Unterricht handelt in der Allg. Pädag. 1, 4.

Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müßiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit, (etwa Handwerks- oder Feldarbeit,) desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen, als in der Schule. Die Regierung hat einen weitern Umfang als der Unterricht.

§ 57.

Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Hier aber ist eine Unterscheidung nötig; denn bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen, oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken, die Absicht, solches oder anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm tuto, cito, jucunde, die verlangte Geschicklichkeit beibringt. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern nur vom erziehenden Unterricht.

§ 58.

Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es giebt kein selbständiges Begehrungsvermögen; sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise; das heißt, zwar nicht in den

58. Humaniora. Der preußische Gymnasiallehrplan von 1816 war unter dem Einflusse des Neuhumanismus entstanden; der von 1837 war zum Teil Folge der Lorinserschen Schrift: „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" (1836). Der letztere schränkte die Anzahl der wöchentlichen Schulstunden etwas ein. (Turnunterricht war schon im ersteren vorgesehen, aber infolge der Demagogenuntersuchungen, die bald darauf begannen, in Verdacht geraten.) Auch Herbart schien der bestehende Lehrplan der Gymnasien (um 1830) zu umfänglich: „Als die neuern Erweiterungen des Unterrichts vor nunmehr zwanzig Jahren in Gang gesetzt wurden, da äußerte ein großer Teil des Publikums seine Unzufriedenheit mit der Last, welche man der Jugend auflege, und mit den schweren Bedingungen, an welche jetzt das Eintreten in Staatsämter geknüpft werde ... Die Zeit wird bald kommen, wo diejenigen in reifen Jahren stehen, denen die Schulen ihre Gelehrsamkeit nach Kräften beigebracht haben. Alsdann werden die Eltern zufrieden sein müssen, wenn ihre Kinder ebenso viel lernen, als sie selbst gelernt haben; denn das Quantum des Unterrichts läßt sich nicht mehr steigern." (Briefe über Anwend. der Psychol. auf die Pädag. 2.)

Einzelnheiten dessen, was einer weiß, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muß in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehen, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen.

Anmerkung. Früher unterschied man nicht einmal die Regierung von der Zucht; so offenbar es auch ist, daß Gegenwärtiges dringender ist als Künftiges. Noch weniger fand der Unterricht seine rechte Stelle; das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache im Vergleich mit der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehen könnte. In den letzten Dezennien dagegen verlangte man eine verstärkte Thätigkeit der Schulen, zunächst der Gymnasien. Die humaniora sollten Humanität bringen. Man begriff, daß von seiten der Kenntnisse dem Menschen leichter beizukommen ist, als von der Seite der Gesinnungen; und daß über die ersten examiniert werden kann, nicht aber in Ansehung der zweiten. Nun wurde dem Unterricht die Zeit zu kurz, was die alten lateinischen Schulen wenig gefühlt hatten. Nun beratschlagte man über das Mehr oder Minder für jede Wissenschaft. Wir werden uns vorzugsweise mit der Verbindung der Studien beschäftigen, denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung.

§ 59.

Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt. Diese soll er vermehren, nicht vermindern; veredeln, nicht verschlechtern.

Anmerkung. Verminderung entsteht, wenn unter vielem Lernen, Sitzen, — besonders unter dem oft unnützen Schreiben in allerlei Schulbüchern — die Körperbildung in solcher Art leidet, daß früher oder später Nachteile für die Gesundheit erfolgen. Daher neuerlich eine Begünstigung gymnastischer Übungen, bei denen aber die Heftigkeit der Bewegung kann übertrieben werden. Verschlechterung entsteht, wenn das Wissen zur Ostentation und zur Erlangung äußerer Vorteile dient; die nachteilige Seite mancher öffentlichen Prüfungen. Die Schulen sollten nicht genötigt sein, alles zu zeigen, was sie leisten. — Wenn der Unterricht auf solche Weise gegen seinen Zweck wirkt, so setzt er sich überdies mit der Zucht in Widerstreit, welche für die ganze Zukunft des Zöglings dahin zu sehen hat, ut sit mens sana in corpore sano.

---

59. Gymnastische Übungen. S. die Bemerk. zu 58. Vgl. zu § 10. — Ut sit mens sana in corpore sano. So lautet der Vers bei Juvenal (sat. X, 355), dem Locke die ersten Worte seiner Erziehungsschrift entnommen hat.

§ 60.

Wäre alle geistige Thätigkeit von einerlei Art, so wäre es gleichgültig, mit welchen Gegenständen der Unterricht die Jugend beschäftigte. Das Gegenteil ergiebt sich schon aus der Erfahrung, welche zeigt, daß die Talente der Menschen mannigfaltig verschieden sind. Der Unterricht darf aber auch nicht so verschieden sein wie die hervorragenden Talente; wie schon daraus erhellet, daß alsdann alles, was in jedem Zöglinge sich minder regt, bei ihm ganz vernachlässigt und vielleicht erdrückt werden würde. Vielleicht muß der Unterricht mannigfaltig, und mit dieser Mannigfaltigkeit für viele insofern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern.

§ 61.

Es ist also nicht der Willkür und der Konvenienz zu überlassen, was gelehrt und gelernt werden solle; und hiedurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Regierung der Kinder; indem für diese ziemlich einerlei ist, womit man beschäftige, wenn nur dem Müßiggange vorgebeugt wird.

Anmerkung. Aus manchen Häusern werden die Kinder nur darum in die Schule geschickt, weil sie im Wege sind, und nicht müßig sein sollen. Da wird die Schule so angesehen, als ob sie vorzugsweise regieren, dann auch gelegentlich etwas Nützliches beibringen sollte; ohne Begriff von wahrer geistiger Bildung. Umgekehrt bemerken die Schulen nicht immer, daß sie doch auch beschäftigen, — und daß in der Beschäftigung Maß zu halten nötig ist.

Zweites Kapitel.

Zweck des Unterrichts.

§ 62.

Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondre muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse, angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrat, der auch mangeln könnte, ohne daß der Mensch darum ein andrer wäre. Wer dagegen sein Gewußtes festhält und zu

Zweites Kapitel bis fünftes Kapitel handeln vom Interesse, welches in der Allg. Pädag. im 2. Kapitel des 1. Buches (s. Anm. zu Absatz 6) und im 2. Buche abgehandelt wird.

erweitern sucht, der interessiert sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist (§ 60), so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt.

§ 63.

Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare Interesse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Den Egoisten interessiert alles nur insoweit, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er bezieht alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft; was ihn als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessiert, wird Last für jene Kraft.

§ 64.

In Ansehung des Begriffs der Jugend ist zu erinnern, daß zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist; daß aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens — zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.

Anmerkung. Schon oben (§ 17) ist bemerkt, daß für den Erzieher die Idee der Vollkommenheit unter den übrigen praktischen Ideen hervortritt als die nächste, welche er zu beachten hat. Nun kommt für diese Idee dreierlei in Betracht: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen.*) Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt; die Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu: was die Verbindung anlangt, so wird hierüber das Nähere sogleich folgen.

§ 65.

Nicht bloß Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegenteil der Vielseitigkeit. Tugend ist die Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein; gewiß also darf die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohl geordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält.

Die beiden Begriffe der Vielseitigkeit und des Interesse müssen jetzt mit den nötigen praktischen Bemerkungen begleitet werden.

---

*) Praktische Philosophie im zweiten Kapitel. — Anm. Herbarts. Man vgl. die Bemerkung zu § 17 des Umrisses päd. Vorles.

Drittes Kapitel.

Bedingungen der Vielseitigkeit.

§ 66.

Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen (§ 65). Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung.

§ 67.

Man findet Lehrer, welche den größten Wert auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleinern und Kleinsten legen; und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen. Andre unterrichten lieber gesprächsweise, und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck. Noch andre verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken; diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmäßigen Denken selbstthätig üben.

Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehen; es ist aber nicht nötig, daß eine derselben als Gewöhnung vorherrsche und die andern ausschließe; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beitrag leiste? Denn wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu geraten; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden. Klarheit, Association, System, Methode.

§ 68.

Bei näherer Betrachtung findet sich, daß diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschließen dürfen, daß sie vielmehr bei jedem, kleinern oder größern, Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen; und zwar in der angegebenen Ordnung. Denn:

Erstlich: der Anfänger kann nur langsam gehn; und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange

66. Das Gewinnen, Vereinigen, Übersehen und Zueignen geschieht durch die Akte der Klarheit, der Association, des Systems und der Methode, wovon die beiden ersteren der Vertiefung, die andern der Besinnung zugehören (§ 67, Allg. Pädag. II, 1. Abs. 15). Diesen nämlichen vier formalen Stufen entspricht das, was im ersten Absatz des § 67 als „Gewöhnung" verschiedener Lehrer aufgeführt wird.

verweilen, als für ihn nötig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muß er seine Gedanken ganz darauf richten. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Teile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Zweitens: was die Verbindung anlangt, so kann diese nicht bloß, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden; aber auch von andern entfernten Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Überdies soll ein System nicht bloß gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfordert, daß man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System teils vorbereitet, teils eingeübt werden. Die Vorbereitung liegt in der Association, die Übung im methodischen Denken muß nachfolgen.

§ 69.

Für den Anfang, solange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständige Worte, und es wird oft ratsam sein, diese von einigen (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar taktmäßiges Zugleich-Sprechen aller Schüler, nicht ganz ohne Erfolg, in manchen Schulen versucht worden; und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmäßig sein.)

Für die Association ist freies Gespräch die beste Weise; weil hiedurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Teil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen; und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloß systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muß sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen; durch größere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Übung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten, und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muß

sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefaßt hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im stande ist.

§ 70.

Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffes gesagt worden, das paßt im Kleinen und im Großen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es muß aber gemäß den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen. Vorläufig ist im allgemeinen daran zu erinnern, daß der Unterricht einen Teil der Beschäftigungen übernimmt, welche schon der Regierung wegen notwendig sind (§ 56). Nun pflegt aber der Unterricht, je länger anhaltend er gegeben wird, um desto eher zu ermüden; wiewohl nach Verschiedenheit der Schüler mehr oder minder. Je mehr er sie ermüdet, desto weniger leistet er als Beschäftigung. Schon hieraus erhellet die Notwendigkeit der Pausen und der Abwechselungen. Ist der Schüler an bestimmten Gegenständen wirklich ermüdet, (nicht bloß unlustig,) so muß man, soweit thunlich, dies Gefühl erst vorübergehn, wenigstens sich mildern lassen, ehe man die nämlichen Gegenstände in etwas veränderter Form weiter bearbeitet. Damit hiezu Zeit genug sei, muß der systematische Vortrag in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens berührt werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist. Manche Lehre will aus weiter Entfernung vorbereitet sein.

Viertes Kapitel.

Bedingungen des Interesse.

§ 71.

Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein; also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maße; sonst brauchte man lebhafte Kinder nur sich selbst zu überlassen; man

70. Systematischer Vortrag ... Unterricht in den Elementen. S. Allg. Pädag. II, 4 Abs. 23 f. und unten § 120 und die Bemerkung dazu.

71. Entgegengesetzte (unter Umständen sogar gleichartige) Vorstellungen „hemmen“ sich gegenseitig, behalten aber das Streben, wieder zu „steigen“. Sie steigen frei, wenn keine Hemmung ihnen mehr entgegensteht; sie können gehoben werden durch Verstärkung mittelst gleichartiger, mit ihnen verschmelzender Vorstellungen. Man vgl. ferner § 118.

brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen richten, aufs Rechte lenken; indem das geschieht, macht er sie zum Teil passiv; aber die Passivität soll auch nicht erdrücken; vielmehr das Bessere anregen.

Hier ist eine psychologische Unterscheidung nötig; die zwischen gehobenen und frei steigenden Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten; frei steigende in den Phantasien und Spielen. Dasjenige Lernen, welches bloß zum Aufsagen führt, macht die Kinder größtenteils passiv; denn es verdrängt, so lange es dauert, die Gedanken, welche sie sonst würden gehabt haben. Im Phantasieren und Spielen aber, also auch in demjenigen Unterricht, welcher hier nachklingt, ist die freie Thätigkeit vorherrschend.

Die angegebene Unterscheidung ist nicht so zu verstehen, als ob dadurch zwei Fächer gemacht würden, in welchen die Vorstellungen, ein für allemal gesondert, notwendig stehen blieben. Aus solchen Vorstellungen, welche gehoben werden müssen, weil sie nicht von selbst kommen, können bei allmählicher Verstärkung frei steigende werden. Darauf ist aber nicht zu rechnen, wenn nicht der Unterricht es allmählich fortschreitend dahin bringt.

§ 72.

Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegen kommen, oder nicht. Im ersten Falle nennt man sie aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Im andern Falle ist zwar die Aufmerksamkeit noch nicht immer wirklich erloschen; auch läßt sie sich eine Zeitlang noch erzwingen, bevor wirkliche Ermüdung eintritt; aber es schwebt in Frage, ob der Unterricht für die nämlichen Gegenstände künftig noch Interesse bewirken könne.

Die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung ein so wichtiger Gegenstand, daß ihr eine ausführlichere Betrachtung muß gewidmet werden.

§ 73.

Zuerst ist das Aufmerken zu unterscheiden vom Merken; welches wiederum in doppeltem Sinne gebracht wird. Etwas merken heißt spüren, was verborgen oder kaum wahrzunehmen ist; dies geschieht durch die Stärke der von innen entgegen kommenden Vorstellungen. Sich etwas merken heißt einprägen; wie beim Memorieren geschieht.

Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab;

73. Merken. Vgl. Allg. Pädag. II, 2 Abs. 4.

der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muß durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.

§ 74.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und die apperzipierende. Die letztere ist es, welche beim Unterricht am allermeisten wichtig wird; aber sie stützt sich auf jene erste, deren Bedingungen auch fortwährend in Betracht kommen.

Apperzeption oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen; am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden. Hievon ist weiterhin zu reden (§ 77); vorläufig ist klar, daß dem apperzipierenden Aufmerken ein primitives muß vorausgesetzt werden; sonst wären die apperzipierenden Vorstellungen niemals entstanden.

§ 75.

Das primitive oder ursprüngliche Aufmerken hängt zuerst ab von der Stärke der Wahrnehmung. Helle Farben, lautes Sprechen wird leichter bemerkt als Dunkles und leise Töne. Allein man darf hieraus nicht schließen, daß die stärksten Wahrnehmungen auch am zweckmäßigsten wären; denn sie stumpfen die Empfänglichkeit leicht ab; und im Laufe der Zeit können schwache Wahrnehmungen ein ebenso starkes Vorstellen erzeugen als diejenigen, welche sich anfangs aufdringen. Daher muß schon hier ein mittleres Maß gesucht werden. Jedoch ist bei Kindern durchgehends die wirkliche sinnliche Anschauung, wäre es auch nur einer Abbildung, wenn der Gegenstand selbst nicht zu erlangen ist, — der bloßen Beschreibung vorzuziehen.

Wenn aber Vorstellungen von entgegengesetzter Art in den Köpfen der Schüler eben jetzt vorhanden sind, — wären sie auch durch den Unterricht selbst dargeboten worden, — so wirken diese als Hindernisse wider das Neue, was nun sollte gemerkt werden. Gerade dies ist die Ursache, weshalb Klarheit der Auffassung nicht gewonnen wird, wenn der Unterricht so schnell eins aufs andre häuft; und daher ist es nötig, bei Anfängern alles so sehr zu vereinzeln, zu zerlegen, und schrittweise durchzugehn, bis sie es bequem fassen können (§ 68).

Ein anderes Hindernis des Aufmerkens ist mehr vorübergehend,

---

75. Gleichgewicht der Vorstellungen findet dann statt, „wenn der notwendigen Hemmung unter ihnen" — vgl. zu § 71 — „gerade Genüge geschehen ist" (Lehrb. zur Psych. § 13). Dieser Zustand tritt nicht sofort ein; solange die Vorstellungen noch gegen einander wirken und der der Hemmung nicht unterliegende Teil sich noch nicht rein herausgehoben hat, ist die Seele erregt und zu neuer Auffassung nicht geeignet.

kann aber gleichfalls sehr schädlich werden. Es macht nämlich einen großen Unterschied, ob die eben vorhandenen Vorstellungen unter sich im Gleichgewichte sind oder nicht. Lange Perioden im Sprechen und in Büchern werden schneller aufgefaßt als kurze, weil sie vieles aufregen, was zwar zusammengehört, aber eine Bewegung der Gedanken hervorbringt, die nicht sogleich zur Ruhe kommt. Wie nun die gehörige Interpunktion beim Lesen und Schreiben muß beobachtet werden, und wie diese leichter wird in kurzen als in langen Perioden: so müssen überhaupt im Unterrichte gewählte Absätze und Ruhepunkte vorkommen, bei welchen der Schüler hinreichend verweilen kann. Sonst drängen die zu sehr angehäuften Gedanken auf das Nächstfolgende; dies wieder auf das Folgende; und es entsteht ein Zustand, wobei die Schüler endlich nichts mehr hören.

§ 76.

Will man nun die angegebenen vier Hauptpunkte — Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit, Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen, — alle zugleich im Unterricht beachten: so findet sich, daß es schwer hält, allen diesen Rücksichten zugleich zu genügen. Um die Empfänglichkeit zu schonen, darf man einerlei nicht zu lange darbieten; die Eintönigkeit ermüdet. Aber springt man zu etwas anderem über, so findet sich oft, daß dies dem vorigen zu fremdartig ist, und daß die früheren Gedanken noch nicht weichen wollen. Wartet man zu lange, so wird der Vortrag schleppend; bietet der Unterricht zu wenig Mannigfaltiges dar, so wird er langweilig; die Schüler denken an etwas anderes, und hiemit ist ihr Aufmerken vollends verloren.

Es ist sehr nötig, anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studieren, um von ihnen zu lernen, wie sie den Schwierigkeiten ausgewichen sind. Für den Ton des frühern Unterrichts muß man sich besonders an populäre Autoren wenden, z. B. an den Homer, dessen Art zu erzählen dagegen für Herangewachsene, die sich noch nicht auf eine frühere Stufe zurückzuversetzen wissen, zu breit und zu kindlich ist. Doch läßt sich im allgemeinen bemerken, daß Schriftsteller, deren Vortrag klassisch ist, nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz stillstehn. Ihre Darstellung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobei der nämliche Gedankenfaden lange festgehalten, und dennoch allmählich bis zu den stärksten Kontrasten fortgeführt wird. Schlechte Schriftsteller dagegen häufen die grellsten Gegensätze unbehutsam auf einander, und erreichen nichts anderes, als die natürliche Folge, daß entgegengesetzte Vorstellungen einander verdrängen und den Geist leer lassen. Dasselbe hat ein Lehrer zu fürchten, der durch bunten Vortrag glänzen will.

§ 77.

Das apperzipierende oder aneignende Merken (§ 74) ist zwar nicht das erste; doch zeigt es sich schon bei kleinen Kindern, wenn sie in einem ihnen sonst unverständlichen Gespräch der Erwachsenen einzelne bekannte Worte vernehmen, und laut wiederholen; wenn sie, etwas später, im Bilderbuche bekannte Gegenstände nach ihrer Weise benennen; noch später, beim Lesenlernen, wenn sie aus dem Buche einzelne Namen herausreißen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft; und so in unzähligen Beispielen. Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dies Apperzipieren nun muß während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit sein. Denn der Unterricht hat nur Worte mitzuteilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Aber die Worte wollen nicht bloß verstanden sein; sie wollen interessieren. Dazu gehört ein höherer Grad und eine größere Leichtigkeit der Apperzeption.

Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, daß sie etwas Neues lehren. Was man schon weiß, das malen sie aus*); was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert, und verdichtet; hiemit geordnet und verstärkt. Umgekehrt, wo Fehler apperzipiert werden (Druckfehler, Sprachfehler, unrichtige Zeichnungen, falsche Töne u. dgl.), da entsteht eine Störung im Ablaufen der Vorstellungsreihen, die sich nun nicht gehörig verweben können. Hieraus läßt sich erkennen, wie der Unterricht wirken, und was er vermeiden muß, um zu interessieren.

Anmerkung. Das apperzipierende Merken ist für den Unterricht so wichtig, daß hier noch etwas darüber soll beigefügt werden. Den höchsten Grad dieses Merkens bezeichnen die Worte Schauen, Spüren, Horchen, Tasten. Dabei ist die Vorstellung des Gegenstandes, welcher beobachtet wird, schon im Bewußtsein gegenwärtig, auch die Vorstellung der Klasse von Wahrnehmungen, welche von ihm erwartet werden; es kommt nun auf die erfolgenden Wahrnehmungen an; auf ihre Gegensätze, Verbindungen, und Reproduktionen; diese können ungehindert die von ihnen abhängenden Gemütszustände bewirken; indem das Fremdartige schon entfernt ist und fern gehalten wird. Man gehe von diesem höchsten Grade rückwärts zu niedern Graden des Merkens. Dann ist die Vorstellung des Gegenstandes noch nicht, oder doch nicht vorzugsweise, gegenwärtig, sie muß erst selbst reproduziert oder doch

*) Als Homer und Sophokles dichteten, da waren ohne Zweifel trojanische und thebanische Geschichten längst bekannt. Die größten Dichter wählen historische Grundlagen. — Anm. Herbarts.

mehr gefördert werden. Es kommt in Frage, ob dies unmittelbar, oder nur mittelbar gelingen könne. Im ersten Falle muß sie an sich stark genug, im zweiten hinreichend mit andern Vorstellungen, die sich unmittelbar erwecken lassen, verbunden sein; und die Hindernisse der Reproduktion müssen sich überwinden lassen.

Ist das apperzipierende Merken schon im Gange, so soll es benutzt, und nicht gestört werden. Die Rede muß dahin fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind; die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen; alles muß in einander greifen. Gestört wird das Merken durch unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen; gestört wird es auch durch Apperzeptionen, welche das ins Licht stellen, was im Schatten bleiben sollte. Dahin gehören Worte, die sich zu oft wiederholen; angewöhnte Redensarten; alles was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Versglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.

Man muß aber auch das gar zu Einfache vermeiden. Die Apperzeption desselben ist gleich am Ende; es beschäftigt nicht. Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen läßt, soll man suchen.

Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört; besonders beim Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Übersicht dessen was gelesen oder vorgetragen wird.

§ 78.

Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen (§ 36); diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst, und in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen.

Wie nun Erfahrung und Umgang, so muß auch das Frühergelernte durch den spätern Unterricht ergänzt werden. Dies aber setzt eine solche Anlage des gesamten Unterrichts voraus, daß immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.

§ 79.

Der gewöhnliche Unterricht, zu wenig bekümmert um die vorhandenen Vorstellungen der Schüler, indem er nur das, was zu lernen

77. Hauptregel. Daher bei Ziller die Forderung der „Zielangabe" vor jedem didaktischen Ganzen. S. Vorles. üb. Allg. Pädag. § 19 Anf., wo die Forderung vom Standpunkte der Willensbildung, und § 25 Mitte, wo sie im unterrichtlichen Sinne erörtert wird.

79. Aussichten auf künftigen Stand u. s. w., also mittelbare, nicht in erster Linie auf Erweiterung der Vorstellungsinhalte gerichtete Interessen.

ist, im Auge hat, pflegt sich um die nötige Aufmerksamkeit erst dann zu bemühen, wann sie schon mangelt, und sein Fortgang dadurch aufgehalten wird. Er wendet sich also an das willkürliche Aufmerken (§ 73), welches nun durch Aufmunterungen oder noch öfter durch Verweise und Strafen soll erreicht werden. Hiemit tritt ein mittelbares Interesse (§ 63) an die Stelle des unmittelbaren; und der Vorsatz des Schülers, aufmerksam zu sein, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich, und macht oft genug dem Überdrusse Platz.

Im günstigsten Falle, wenn der Unterricht gründlich ist, (also der Wissenschaft entspricht,) gewinnen die Elementarkenntnisse allmählich hinreichende Festigkeit im Geiste des Schülers, damit in spätern Jahren darauf gebaut werde, d. h. damit aus den Elementarkenntnissen sich eine apperzipierende Vorstellungsmasse bilde, welche den spätern Studien zu Hilfe komme. Solcher Vorstellungsmassen kann es mehrere geben; jede für sich aber bildet eine eigne Art von einseitiger Gelehrsamkeit; wobei sich noch fragt, ob hierin wenigstens ein unmittelbares Interesse liege? Denn wofern dies Interesse erst in den Jünglingsjahren erwachen soll, nachdem das Knabenalter zur Einprägung der Vorkenntnisse verwendet war: so ist die Hoffnung nicht groß. Die Aussichten auf künftigen Stand und Erwerb eröffnen sich; die Examina stehn bevor.

§ 80.

Man darf jedoch nicht übersehen, daß die primitive und die apperzipierende Aufmerksamkeit (§ 75—78) auch bei der besten Methode nicht von jedem Individuum im hinreichenden Grade können erlangt werden; alsdann muß die willkürliche, also der Vorsatz des Schülers, in Anspruch genommen werden. Hiebei darf es nicht bloß auf Lohn und Strafe ankommen; sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte; also hängt hier der Unterricht mit Regierung und Zucht zusammen. Bei allem solchen Lernen, welches anfangs nicht ganz ohne Zwang geschieht, kommt es vorzüglich darauf an, daß der Lehrling bald seine Fortschritte selbst wahrnehme. Die einzelnen Schritte müssen sehr bestimmt und zweckmäßig angegeben, dabei leicht ausführbar sein, und einander langsam folgen. Der Unterricht muß hiebei sehr pünktlich, gemessen, ernst und geduldig sein.

§ 81.

Am meisten wird das willkürliche Aufmerken für Gedächtnissachen verlangt; welchen ohnehin das Interesse, selbst wenn es entgegen kommt, nicht immer ganz zusagt. Denn die frei steigenden Vorstellungen (§ 71, 72) haben eine eigne Bewegung; welche das Gegebene überschreitend zu Erschleichungen führen kann. Zum Beobachten gehört einige Selbst-

beherrschung; ebenso zum absichtlichen Memorieren. Hiebei kommt in Frage, welche Stelle man dem Auswendiglernen anweisen solle?

Das Auswendiglernen ist sehr notwendig: es kommt bei allen Wissenschaften in Anwendung; aber es darf nirgends das erste sein, außer wo es von selbst, ohne Anstrengung, von statten geht. Denn wenn es bei neuen Gegenständen, — die der Lehrling noch nicht falsch verbunden haben kann, — Anstrengung kostet, so zeigt dies, daß die einzelnen Vorstellungen von irgend einem Widerstande zu schnell zurückgedrängt werden, um sich unter einander zu verbinden. Man muß alsdann erst darüber sprechen, damit beschäftigen, die Gegenstände geläufiger machen; zuweilen selbst einen günstigern Zeitpunkt abwarten. Wo noch für Klarheit des Einzelnen und für Association zu sorgen ist (§ 67 u. f.), da müssen diese vorangehn. Sind die Vorstellungen dadurch verstärkt worden, so wird das Auswendiglernen leichter gelingen.

Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang sein. Drei fremde Wörter sind oft schon viel. Manchen Schülern muß man das Auswendiglernen zeigen; sie fangen sonst immer von vorn an, stocken bald, und suchen vergeblich weiter zu kommen. Eine Hauptregel ist, den Anfangspunkt zu verändern. (Wäre z. B. der Name Methusalem einzuprägen, so würde man nach einander sprechen: lem, — salem, — thusalem, — Methusalem.)

Manche muß man ermahnen, daß sie nicht suchen sollen, schnell fertig zu werden. Es kommt hier auf einen psychischen Mechanismus an, welcher Zeit braucht, und welchen der Schüler selbst ebensowenig als der Lehrer darf übereilen wollen. Erst langsam, dann schneller.

Es ist nicht immer ratsam, alle körperliche Bewegung abzuhalten. Manche lernen lautsprechend, manche abschreibend, einige zeichnend. Taktmäßiges Zugleichsprechen läßt sich auch hier zuweilen anwenden.

Falsche Verbindungen sind sehr zu fürchten; sie kleben an. Strenge erreicht zwar viel, aber wo das Interesse für die Gegenstände ganz fehlt, da wird erst falsch, dann gar nicht gelernt, und die Zeit geht verloren.

Der Grund des Übels liegt vielleicht bei denen, welchen das Aus-

---

81. Leibliche Organisation. „Derjenige Zustand des Gehirns, in welchen es sich während des Auffassens versetzt, darf im geringsten nicht gestört werden, wofern nicht die Vorstellung, welche eben jetzt gewonnen ist, sogleich eine Hemmung erleiden soll, die zu plötzlich ist, um der gehörigen Verschmelzung mit dem, was vorherging und folgt, die verlangte Ausbildung zu gestatten. Kann also das Gefäßsystem irgendwie dazu gelangen, den Zustand des Gehirns nach sich zu bestimmen, ohne durch eine überlegene Rückwirkung von dorther besiegt zu werden: so verdirbt es — nicht etwa die Reproduktion, die zu andern Zeiten gelingen würde, — sondern gleich die erste Reihenbildung; das Behalten wird im Keime erstickt, nämlich im Auffassen." (Briefe üb. die Anwend. der Psychol. auf die Pädag. 5.)

wendiglernen durchgehends mißlingt, zum Teil an unbekannten Eigenheiten der leiblichen Organisation. Aber er liegt auch sehr oft an der falschen Spannung, worin sie sich selbst versetzen, indem sie mit Widerwillen versuchen, was sie kaum für möglich halten. Unvorsichtiges Benehmen in den ersten Kinderjahren führt dazu, wenn gleich anfangs vom Lernen als von einer Sache der Not und Plage die Rede war, und etwa ein unbehilfliches Buchstabieren den Anfang machte. So thöricht es ist, für solche Kinder, welche leicht behalten und aufsagen, noch Erleichterungsmittel zu suchen, so nötig ist Behutsamkeit; weil es auch andre giebt, die man bei den ersten Versuchen, sie zum Aufsagen, ja nur zum Nachsprechen einer bestimmten Reihe von Worten zu bringen, fürs Lernen verderben kann. Bei solchen frühen Versuchen, ob sie gegebene Reihen leicht behalten und leicht reproduzieren, ist durchaus nötig, sie in gute Laune zu setzen, die Gegenstände demgemäß zu wählen, und nur so lange fortzufahren, als sie fühlen, daß sie können, was man verlangt. Die Beobachtungen, welche sich hier darbieten, müssen das weitere Verfahren bestimmen.

§ 82.

Auch nach sorgfältigem Memorieren fragt sich noch, wie lange das Gelernte werde behalten werden? Hierüber pflegt man sich, ungeachtet der bekanntesten Erfahrungen, immer von neuem zu täuschen. Aber

1. In der That braucht nicht alles Gelernte für immer im Andenken zu bleiben; manches leistet was es soll, indem es den nächsten Übungen vorarbeitet und eine weitere Ausbildung möglich macht. So werden kleine Gedichte für eine Zeitlang memoriert, um eine Übung im Deklamieren möglich zu machen; manche Kapitel aus römischen Schriftstellern auswendig gelernt, damit das Lateinschreiben und Sprechen besser in Gang komme. In manchen Fällen genügt es für spätere Jahre, zu wissen, wie litterarische Hilfsmittel zu suchen und zu gebrauchen seien.

2. Soll jedoch das Gelernte sich auf lange Zeit, womöglich auf immer einprägen: so ist es nur ein zweideutiges Notmittel, das nämliche immer von neuem, so oft es vergessen war, zum Memorieren aufzugeben. Der Überdruß kann größer werden als der Gewinn. Es giebt nur ein tüchtiges Mittel, und das ist Übung durch beständige Anwendung, im Zusamenhange mit dem, was wirklich interessiert, also die frei steigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt.

Darnach richtet sich zu jeder Zeit die Wahl dessen, was mit sicherem Erfolge memoriert werden kann. Für nahen Gebrauch das Nötige; denn Überhäufung fördert das baldige Vergessen. Aber sehr vieles im Unterricht wie in der Erfahrung thut seine Dienste, wenn es den Geist anregt und ihn zu fernerer Beschäftigung befähigt, auch ohne genau behalten zu werden.

Fünftes Kapitel.

Hauptklassen des Interesse.

§ 83.

Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschließen (§ 36). Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, beim Nachdenken über größere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu; welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.

§ 84.

Man darf zwar nicht erwarten, daß alle diese Klassen des Interesse sich in jedem Individuo gleichmäßig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muß man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der Einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.

§ 85.

Daß den hier angegebenen sechs Klassen des Interesse eine Zweiteilung zum Grunde liegt, wurde schon oben (§ 37) durch Angabe der historischen und naturwissenschaftlichen Richtungen bemerkt; und hiemit stimmt die Beobachtung in den Gymnasien zusammen, daß die Schüler sich mehr auf die eine oder auf die andre Seite zu neigen pflegen. Allein man würde sehr fehlen, wenn man deshalb ein historisches und ein naturwissenschaftliches Interesse in Gegensatz stellen, oder gar statt dieser Namen ein philologisches und ein mathematisches setzen wollte, wie freilich nicht selten geschieht. Die Verwirrung, welche hier in den Begriffen obwaltet, darf nicht bleiben; sie würde ganz unrichtige Ansichten des gesamten Unterrichts hervorbringen. Man wird ihr am leichtesten durch Betrachtung der großen Menge von Einseitigkeiten begegnen, welche selbst innerhalb jener sechs Klassen noch vorkommen; wenigstens kann dadurch das Mannigfaltige, was hier zu unterscheiden ist, noch deutlicher auseinandergesetzt werden. Denn die möglichen Einseitigkeiten treten noch viel weiter auseinander, als durch Angabe jener sechs Klassen konnte gezeigt werden.

---

83. S. das Schema in der Allg. Pädag. II, 3. Abs. 10.

§ 86.

Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn einer bloß Botaniker, oder Mineralog, oder Zoologe, sein will; wenn er bloß Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, oder von allen nur eine; wenn er (wie manche sogenannte Touristen) als Reisender nur die vielbesprochenen Gegenden sehen will, um sie gesehen zu haben; wenn er als Sammler von Seltenheiten nur diese oder jene Liebhaberei verfolgt; wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit, Kunde verlangt, u. s. w.

Das spekulative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch, oder nur mathematisch — vielleicht nur mathematisch nach Art der alten Geometer, — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten eines Systems, — oder nur physikalisch, vielleicht nur mit Verfolgung einer Hypothese, — oder nur pragmatisch historisch sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschließend auf Malerei, Bildhauerei; bald ausschließend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben, u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag; für alle andere Menschen aber kein Mitgefühl hat.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn einer nur seiner politischen Partei hingegeben ist, und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vorteilen abmißt.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Sekten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

Manche dieser Einseitigkeiten führt im spätern Leben der Beruf herbei; aber der Beruf soll den Menschen nicht isolieren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich gelten machte.

§ 87.

Noch genauere Zergliederung der Einseitigkeiten wäre zwar möglich, aber es bedarf derselben nicht, um zu finden, welchen Platz die erwähnten Gymnasialstudien unter den Lehrgegenständen einnehmen, die zur Belebung des Interesse dienen sollen. Die Sprachen zuvörderst sind erfahrungsmäßig vorhanden; weshalb aber wählt man unter so vielen Sprachen vorzugsweise die römische und griechische? Offenbar wegen der von ihnen dargebotenen Litteratur und Geschichte. Die

Litteratur mit ihren Dichtern und Rednern gehört dem ästhetischen Interesse; die Geschichte weckt Teilnahme für ausgezeichnete Männer und für gesellschaftliches Wohl und Wehe; durch beides wirkt sie mittelbar selbst für das religiöse Interesse. Man findet keinen bessern Vereinigungspunkt für so viele verschiedene Anregungen. Selbst das spekulative Interesse geht nicht leer aus, wenn Nachforschungen über den grammatischen Bau dieser Sprachen hinzukommen. Aber die Geschichte bleibt nicht bei den Alten stehen; auch die Litteraturkenntnisse erweitern sich, noch vollständiger zur Belebung jener Interessen zu wirken. Geschichte, wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt von einer andern Seite dem spekulativen Interesse zu Hilfe. Jedoch hierin bleibt der Mathematik der Vorrang, nur muß sie, um sicherer Eingang und eine bleibende Wirkung zu gewinnen, sich mit den Naturwissenschaften verbinden, welche zugleich dem empirischen und dem spekulativen Interesse angehören.

Wenn nun diese Studien gehörig zusammenwirken, so leisten sie, in Gemeinschaft mit dem Religionsunterricht, sehr vieles, um dem jugendlichen Geiste diejenigen Richtungen zu geben, welche dem vielseitigen Interesse angemessen sind. Wollte man aber Philologie und Mathematik auseinanderfallen lassen, die Verbindungsglieder wegnehmen, und einen jeden nach seiner Vorliebe die eine oder die andre wählen lassen, so würden ein paar nackte Einseitigkeiten herauskommen, die durch das Vorhergehende hinreichend bezeichnet sind.

§ 88.

Es wird jetzt anerkannt, daß auch die höhern Bürgerschulen gerade die nämliche vielseitige Bildung zu veranstalten, das heißt, gerade die nämlichen Hauptklassen des Interesse zu berücksichtigen haben, wie die Gymnasien. Der Unterschied liegt nur darin, daß die später nötige Berufsübung den Schülern der Gymnasien weniger nahe bevorsteht; daher auf den Bürgerschulen neuere Litteratur und Geschichte einiges Übergewicht bekommt, und den weiter strebenden Köpfen die Hilfsmittel einer mannigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht vollständig können dargeboten werden. Ähnliches gilt von allen denjenigen niedern Schulen, welche die Erziehung zu besorgen haben. (Anders verhält es sich bei Gewerbschulen, polytechnischen Schulen, kurz bei denen, welche die Erziehung als schon geschehen, soweit sie nach den Umständen geschehen konnte, voraussetzen.)

Hat demnach eine höhere Bürgerschule einen richtigen Lehrplan, so kann man darin ebenso gut, als in dem Lehrplan eines Gymnasiums, nachweisen, daß man dadurch wenigstens eine so große Ein-

88. Vgl. „Gutachten über Schulklassen“ gegen Ende.

seitigkeit zu verhüten sucht, wie sich ergeben würde, wenn eine von jenen sechs Hauptklassen des Interesse zurückgesetzt wäre.

§ 89.

Kein Unterricht aber ist im stande, diejenigen besondern Einseitigkeiten zu verhüten, welche noch innerhalb jeder Hauptklasse entstehen können (§ 86). Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegenständen: so bleibt es großenteils dem Individuum und der Gelegenheit überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine größere Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände zu sorgen. Den Talenten, vollends dem Genie, kann man wohl die nötige Umsicht durch den Unterricht schaffen, der ihnen zeigt, was anderwärts von andern Talenten und anderem Genie geleistet wird: aber ihre Eigentümlichkeit müssen sie behalten und selbst verantworten.

Auch sind nicht alle jene partiellen Einseitigkeiten gleich nachteilig, denn nicht alle machen sich in gleichem Maße ausschließend gelten. Zwar jene alle können hochmütig werden; aber nicht alle sind dazu in gleichem Maße geneigt.

§ 90.

Unter günstigen Umständen der Zeit und Gelegenheit, wie Gymnasien und höhere Bürgerschulen besitzen, beschränkt man sich bekanntlich nicht auf die ersten Anregungen; und es kommt in Frage, in welcher Folge die angeregten Interessen fortzubilden seien? Am Lehrstoff ist kein Mangel; man hat zu wählen, und zu ordnen; hiebei dient im allgemeinen, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesse gesagt worden. Also: Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzten; und Sorge für die Möglichkeit des unwillkürlichen Aufmerkens. Dabei darf man sich aber die Erfordernisse und die Schwierigkeiten nicht verhehlen.

§ 91.

Das empirische Material (in Sprachen, Geschichte, Geographie, u. s. w.) erfodert bestimmte Komplexionen und Reihen von Vorstellungen samt deren Verwebung. Schon die Wörter bestehen aus Stämmen und dem was zur Biegung und Ableitung gehört; dies wieder aus den einzelnen Sprachlauten. Die Geschichte hat ihre Zeitreihen, die Geographie ihre räumliche Verwebung. Die psychologischen Reproduktionsgesetze bestimmen das Einprägen und Behalten.

Den fremden Sprachen dient die Muttersprache zur Vermittelung des Verstehens; aber sie widerstrebt zugleich den fremden Lauten und Wortfügungen; überdies dauert es lange, ehe dem jüngeren Knaben der Gedanke geläufig wird, daß in weiter Ferne des Orts und der Zeit

Menschen sind und waren, die anders reden und geredet haben; Menschen, um die man sich hier und jetzt bekümmern solle. Höchst gewöhnlich, und zugleich sehr schädlich, ist auch die Täuschung der Lehrer, daß ihr Ausdruck, weil er deutlich ist, darum schon von den Knaben verstanden werde, dessen Kindersprache sich nur langsam erweitert. Diese Hemmungen sind zu überwinden. — Die Geographie hilft in Ansehung der örtlichen Entfernung; aber dem Bewohner des flachen Landes fehlt die anschauliche Vorstellung der Gebirge; dem, der in Thälern aufwächst, die Anschauung der Ebene; den meisten die Vorstellung des Meeres. Daß die Erde eine Kugel sei, sich um ihre Achse drehe, die Sonne umkreise, klingt den Kindern lange wie ein Märchen; und es giebt gebildete Jünglinge, die an den Lehren vom Planetensystem zweifeln, weil sie nicht begreifen, wie man dergleichen wissen könne. Diese Hindernisse muß man heben, und nicht unnötig anhäufen. Für Geschichte könnten alte Ruinen eine Anknüpfung darbieten, wäre diese nicht viel zu dürftig und zu sehr in der Nähe, wo die frühere Jugend schon in jüdisches, griechisches, römisches Altertum soll versetzt werden. Hier helfen nur Erzählungen, die ein lebhaftes Interesse erwecken; solche schaffen Stützpunkte für den Gedanken einer längst verschwundenen Vorzeit; aber es fehlt noch an der Schätzung chronologischer Distanzen bis zu unserer Zeit. Diese läßt sich nur sehr allmählich durch Einschaltungen erreichen.

§ 92.

Zur Übung im Denken, und hiemit zur Anregung des spekulativen Interesse, bietet sich alles dar, was in der Natur, in menschlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre, einen Zusammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen oder auch nur vermuten läßt. Überall jedoch, — selbst schon beim Gebräuchlichsten, dem gemeinen Rechnen und der Grammatik, — begegnen dem Schüler allgemeine Begriffe, Urteile, Schlüsse. Er klebt am Einzelnen, Bekannten, Sinnlichen; das Abstrakte steht ihm fern; selbst die geometrischen Figuren, fürs Auge hingezeichnet, sind ihm einzelne Dinge; nur mit Mühe erkennt er ihre allgemeine Bedeutung. Das Allgemeine soll die Besonderheiten aus seinen Gedanken verdrängen; aber umgekehrt drängt sich das Bekannte in den gewohnten Vorstellungsreihen hervor; und vom Allgemeinen bleiben ihm fast nur die Worte, womit man es bezeichnet. Soll er einen Schluß machen, so verliert er eine Prämisse über der andern; man muß vielmals von vorn anfangen, die Beispiele den Begriffen unterlegen, die Begriffe scheiden und verbinden, die Sätze allmählich einander nähern. Sind die Mittelbegriffe in den Prämissen glücklich verschmolzen, so ist doch die Verbindung anfangs lose; die nämlichen Sätze werden oft vergessen; und man darf sie nicht zu

oft wiederholen, wenn man nicht das Interesse vertreiben will anstatt es zu erregen.

Es ist ratsam, vieles von dem, was schon durch Schlüsse eingesehen war, für eine Zeitlang dem Vergessen preiszugeben, da man dies nicht hindern kann; und dagegen späterhin auf andern Wegen zu den Hauptsachen zurückzukehren. Die ersten Vorübungen erreichen ihren Zweck, wenn sie das Allgemeine im Einzelnen erblicken lassen, noch ehe die Begriffe zu Gegenständen von Lehrsätzen werden, und ehe man die Sätze zu Schlußreihen verbindet. Zwischen dem ersten Zeigen der Allgemeinheiten, und dem systematischen Lehren ihres Zusammenhanges, darf das Associieren (§ 69) nicht fehlen.

§ 93.

Die ästhetische Kontemplation kann man zwar durch mancherlei andere Interessen, auch durch aufgeregte Affekten, veranlassen; sie selbst aber erfolgt nicht anders, als bei so ruhiger Lage des Gemüts, daß es das simultane Schöne genau zusammenfassen, und dem succesiven in entsprechender Bewegung nachkommen kann. Faßliche Gegenstände müssen dargeboten sein; zur Betrachtung darf nicht getrieben werden; wohl aber können unangemessene Äußerungen, — vollends Beschädigungen solcher Gegenstände, die ästhetischen Wert haben, und denen Respekt gebührt, zurückgewiesen werden. Oft ist Nachahmung, — wenn auch anfangs sehr roh, — Nachzeichnen, Nachsingen, lautes Nachlesen, — späterhin Übersetzen, ein Zeichen der Aufmerksamkeit; dies Nachahmen mag begünstigt, nur nicht gelobt werden. Die rechte Wärme, welche bei ästhetischer Bildung von selbst sich erhebt, wird sehr leicht durch Erhitzung verdorben. Überhäufung schadet; Kunstwerke, die einer höhern Bildungsstufe angehören, darf man nicht zu einer niedern herabziehen, Kunsturteile und Kritiken soll man den Schülern nicht aufdringen.

§ 94.

Die Interessen der Teilnahme hängen noch mehr vom Umgange und dem häuslichen Leben ab, als die vorigen von der Erfahrung. Wenn Kinder oft den Platz wechseln, dann kann ihre Anhänglichkeit nirgends wurzeln; schon der Wechsel der Lehrer und der Schulen ist schädlich; die Schüler machen Vergleichungen nach ihrer Weise; eine Auktorität, die nicht dauert, gilt wenig; das Streben nach Ungebundenheit wirkt dagegen. Der Unterricht kann solche Übel nicht heben; um desto weniger, da er selbst oft die Form wechseln muß, was eine scheinbare Verschiedenheit der Lehrer mit sich bringt. Allein desto nötiger ist es, daß der Unterricht in der Geschichte diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt. Aus diesem, für die ganze Erziehung wichtigen Grunde, hat man sehr Ursache, die Ge-

schichte nicht wie ein chronologisches Skelett erscheinen zu lassen. Besonders ist dies beim frühern historischen Unterricht zu beachten, von welchem es großenteils abhängt, was für Eindruck auch späterhin die gesamte Geschichte machen wird.

Vom Religionsunterricht braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr er die Abhängigkeit des Menschen muß fühlen lassen, und wie sehr von ihm erwartet wird, daß er die Gemüter nicht kalt lasse. Allein der historische Unterricht muß mit ihm zusammenwirken; sonst stehn die Religionslehren allein, und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.

Sechstes Kapitel.

Verschiedene Gesichtspunkte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts.

§ 95.

Aus verschiedenen Gesichtspunkten entspringen streitende Meinungen, nicht bloß in Ansehung der Behandlung, sondern auch der Wahl dessen, was zu lehren und zu lernen sei. Wechselt nun das Übergewicht, welches bald die eine bald die andre Meinung erlangt, so fehlt nicht bloß die Einhelligkeit der Absichten, nach welchen Unterricht begehrt und erteilt wird, sondern die Schüler leiden auch unmittelbar durch den Mangel an Konsequenz, wo nicht nach gleichem Plane angefangen und fortgefahren wird.

§ 96.

Gesetzt, einem Lehrer werde aufgetragen, den Unterricht in einer bestimmten Wissenschaft zu besorgen: so macht er oft genug seinen Lehrplan ohne pädagogische Überlegung. Die Wissenschaft, meint er, gebe ihm einen Plan in die Hand, wie sie gemäß ihrem Inhalte, wobei eins das andre voraussetzt, füglich könne gelehrt werden. Ist eine Sprache zu lehren, so verlangt er, die Schüler sollen fertig deklinieren und konjugieren können, damit er einen Schriftsteller mit ihnen lesen könne; sie sollen den gewöhnlichen prosaischen Ausdruck verstehn, bevor er ihnen die gewählten Wendungen eines Dichters erkläre, u. s. w. Ist Mathematik zu lehren, so sollen die Schüler vollkommene Fertigkeit im gemeinen Rechnen mitbringen; auf einer höhern Stufe sollen sie völlig geübt sein, mit Logarithmen zu rechnen, bevor solche Formeln vorkommen, zu deren Anwendung die Logarithmen nötig sind; u. s. w. Ist Geschichte zu lehren, so soll ein chronologisches Fachwerk, welches die Thatsachen aufnehmen wird, vorher feststehn; zur alten Geschichte wird alte Geographie vorausgesetzt, u. s. w. Dieser Gesichtspunkt, da man die Stufenfolge des Unterrichts von den Lehrgegenständen selbst hernimmt,

als ob die Foderung, gerade dies zu lehren, unbedingt feststünde, — macht sich im Großen gelten, wo eine Anstalt neue Schüler aufnimmt; die Kinder sollen fertig lesen, schreiben, rechnen, ehe sie das Gymnasium zuläßt; bei Versetzungen in höhere Klassen soll das nächst vorhergehende Klassenziel erreicht sein. Der gute Schüler ist nun derjenige, welcher zu diesen Anordnungen paßt, und sich willig darin fügt. Daß hiebei die Bedingungen des Aufmerkens, die allmählichen Fortschreitungen des Interesse wenig berücksichtigt werden, ist die natürliche Folge.

§ 97.

Es entsteht aber noch eine andre Folge; und mit ihr ein andrer Gesichtspunkt. Die Jugend wird bedauert, daß sie so viel Plage erleide. Allerlei Zweifel erwachen, ob man die Wissenschaften, welche die Plage verursachen, habe lehren sollen? Der künftige Nutzen kommt in Frage. Beispiele in Menge treten hervor, daß die Erwachsenen vernachlässigen und vergessen, — auch ohne merklichen Nachteil vergessen, was sie mühsam erlernt hatten. Nun streiten zwar Beispiele mit Beispielen; aber das führt zu keiner Entscheidung. Es läßt sich nicht leugnen, daß sehr viele Menschen, selbst in den gebildeten Ständen, weiter nichts wollen, als Sorgenfreiheit durch Erwerb, und ein geselliges Leben; und daß sie hiernach den Wert ihrer Kenntnisse beurteilen. Das wird nicht besser durch einen Unterricht, der wenig Interesse weckt, und von den Erinnerungen an die frühere Jugendzeit die Schattenseite ausmacht.

§ 98.

Im allgemeinen antwortet man mit Recht: die Jugend mußte beschäftigt werden, denn sie durfte nicht zügellos heranwachsen. Ernst und Strenge mußte in der Beschäftigung liegen, denn die Regierung (§ 45—55) durfte nicht schlaff sein. Aber nun wirft sich der Zweifel vollends auf die Wahl der Lehrgegenstände. Konnte man denn nicht nützlichere Dinge zur Beschäftigung darbieten? — Wird dagegen z. B. von den alten Sprachen gerühmt, daß sie vorzüglich taugen, um der Jugend mancherlei zu thun aufzugeben, so fällt der Vorwurf auf die Lehrart in andern Wissenschaften, die man nur nicht zu behandeln wisse, um durch sie ebensoviel Thätigkeit der Lehrlinge hervorzurufen. Namentlich wird von den neuern Spachen behauptet, sie seien eben auch Sprachstudien, wobei Lesen, Sprechen, Schreiben, Übersetzen, grammatisches Denken vorkomme. Hier möge nur nicht erwidert werden, die Gymnasien müßten das Griechische und Lateinische beibehalten, weil sie künftige Beamte zu bilden hätten, denen die alten Sprachen ebenso nützlich, ja nötig seien, wie andern Ständen die neuern. Denn wenn einmal die klassischen Studien in den Rang des Nützlichen und Nötigen herabgesetzt sind, so steht die Thüre denen offen, welche endlich noch

fragen, wozu denn der Landprediger das Hebräische, der praktische Jurist und Arzt das Griechische brauche?

§ 99.

Streitigkeiten dieser Art sind oft so geführt worden, als ob die sogenannten humaniora den Realien entgegenständen, und diese nicht neben sich leiden könnten; während die letztern mindestens eben so sehr zur vollständigen Bildung gehören als jene. Die Sache ist durch einige ältere Pädagogen verschlimmert worden, die sich herabließen, das Lernen, was nun einmal geschehen sollte, zu versüßen durch allerlei Unterhaltendes und Spielendes, anstatt auf bleibendes und wachsendes Interesse zu bringen. Betrachtet man so den Zweck als ein notwendiges Übel, und das Versüßen als das Mittel, um jenes erträglich zu machen, so sind alle Begriffe in Verwirrung, und bei schlaffer Beschäftigung erfährt die Jugend nicht, was sie vermag.

Hiebei darf aber nicht unbemerkt bleiben, daß auch dem Versüßen noch Gelegenheiten übrig bleiben, wo es an der rechten Stelle ist; ebenso gewiß als Palliativmittel in der Hand des Arztes bleiben, wie sehr er auch vom Vorzug der Radikalkuren überzeugt sein mag. So schädlich und tadelhaft ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt, so nötig ist es oft, in Fällen wo etwas nicht schwer ist, aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen, was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste mißraten macht. Dies gilt am meisten vom Unterricht jüngerer Kinder, und von den ersten Anfängen, z. B. des Griechisch-Lesens, oder der Buchstabenrechnung, u. dgl.

§ 100.

Giebt es in Ansehung jener Streitigkeiten irgend einen wesentlichen Streitpunkt, so entspringt er aus der absoluten Voraussetzung, diese oder jene Wissenschaft solle gelehrt werden (§ 96). Eine solche Voraussetzung darf der erziehende Unterricht nicht von dem Zwecke trennen: daß die geistige Thätigkeit des Zöglings soll gewonnen werden. Dies bestimmt seinen Gesichtspunkt; aber ebensowenig das bloße Wissen als der Nutzen. Erfahrung und Umgang sind die ersten Quellen, aus welchen der Zögling seine Vorstellungen schöpfte; darnach richtet sich, was in diesen Vorstellungen stark und schwach ist, und was der Unterricht leichter oder schwerer, früher oder später leisten kann. Gute Kinderschriften wenden sich schon während des Lesenlernens an diese Quellen, und erweitern allmählich den Gedankenkreis. Nun erst kann vom Unterricht in dieser oder jener Wissenschaft die Rede sein.



§ 101.

Die Realien, — Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, — haben einen unstreitigen Vorzug; den der leichtesten Anknüpfung. Ihnen können wenigstens teilweise die frei steigenden Vorstellungen der Zöglinge (§ 71) entgegenkommen. Pflanzensammeln, Bilderbücher, Landkarten, thun, bei gehörigem Gebrauche, das ihrige. Für die Geschichte nutzt man die Neigung der Jugend, sich erzählen zu lassen. Daß man die Erzählungen zum Teil aus alten Büchern schöpft, die in fremden Sprachen geschrieben sind, — daß diese Sprachen einst wirklich gesprochen wurden, ist ein Umstand, der oft im Vorbeigehen muß erwähnt werden, bevor diese Sprachen selbst kommen, ja selbst nachdem der Anfang damit schon gemacht ist.

Demonstrationen vom Nutzen der Realien sind unnütz. Die Jugend handelt nicht um entfernterer Zwecke willen; sie regt sich, wenn sie fühlt, daß sie etwas kann; und das Gefühl des Könnens muß man ihr schaffen.

§ 102.

Die Geometrie hat andre Vorteile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat, ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, biegsame Drähte, Fäden, den Gebrauch des Lineals, des Zirkels, des Winkelmessers, gezähltes Geld in längeren und kürzeren, parallelen und nicht parallelen Reihen, — kann man beliebig dem Auge darbieten, und mit andern anschaulichen Gegenständen in Verbindung setzen; man kann geordnete Beschäftigungen und Übungen daraus entnehmen; und das wird mehr und mehr geschehen, wenn man begreift, daß sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke die sicherste Grundlage für einen Unterricht ausmachen, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. Das begreifen freilich die-

102. Raum als eine Form der Sinnlichkeit. Darüber kann an diesem Orte nur auf Herbarts Synechologie verwiesen werden (Metaphysik § 240 bis 301), aus welcher wir die folgenden Sätze anführen: „Es kommt uns auf den Begriff der Ebene an, als eines Grundes oder Bodens, welcher für mögliche Konstruktionen, die sich auf zwei Dimensionen zurückführen lassen, schon vorhanden ist, sobald man den Kreis konstruiert hat, um dessen Mittelpunkt man jede beliebige Figur zeichnen und den man rückwärts [d. i. von der andern Seite betrachtet] so legen kann, daß der Mittelpunkt überall, wo man will, innerhalb der Figur fallen kann. Die Möglichkeit aller geraden Linien zwischen irgendwelchen Punkten der Figur ist alsdann durch den Kreis und seine Sehnen dergestalt vorgezeichnet, daß alle neuen Konstruktionen nur die vorigen wiederholen. Und diese gesamte, schon vorrätige Möglichkeit, welche aus der Mischung zweier Richtungen hervorging, ist die Ebene (§ 262) .... Dies sei besonders den Kantianern gesagt; die sich freilich am allerletzten überzeugen werden, daß es außer ihrer eingebildeten reinen Anschauung, als Form der Sinnlichkeit, noch eine Quelle wahrer Raumbegriffe geben könne."

jenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege. Das Gegenteil wird den praktischen Erzieher die Erfahrung lehren, wenn er sie gehörig beachtet; denn gerade hierin zeigen sich die Individuen höchst verschieden. Auf geometrische Konstruktionen kommen sie selten von selbst; öfter findet man Geschick zum Zeichnen, also zum Nachahmen des Gesehenen.

Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraktion arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht; und darf nicht für überflüssig gehalten werden; auch wenn das Rechnen schon im vollen Gange ist.

§ 103.

Des Vorteils der leichten Anknüpfung entbehren — für Deutsche — die beiden klassischen alten Sprachen; wogegen die lateinische den Vorzug besitzt, daß sie, auch schon nach mäßigen Fortschritten, den nötigsten unter den neuern fremden Sprachen den Boden bereitet. Dies spricht gegen den, früher häufigen, Anfang mit dem Französischen. Daß man umgekehrt das Latein ans Französische knüpfe, wird schwerlich ein Sprachkenner billigen, da Gallicismen der Latinität nicht wenig gefährlich sind; andrer Gründe nicht zu gedenken.

Schon die lange Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, macht ratsam, dieselbe früh zu beginnen. Aus dem Fremdartigen des Lateins für Deutsche darf man nicht schließen, daß es spät anzufangen, sondern daß es in der frühern Knabenzeit nur langsam fortzusetzen sei. Der Klang fremder Sprachen muß früh gehört werden, damit das Befremdende sich vermindere. Einzelne lateinische Wörter faßt schon der kleine Knabe leicht; zu ganz kurzen Sätzen, die aus zwei bis drei Wörtern bestehn, kann man bald fortschreiten; aber diese mögen immerhin für eine Weile wieder vergessen werden. Was man vergessen nennt, ist darum noch nicht verloren. Die Schwierigkeit liegt in der Menge des Fremdartigen, was sich bei längern Sätzen anhäuft; sie liegt ferner in den mancherlei Anknüpfungen abhängiger Sätze, in den Einschaltungen, in der Wortstellung, im Periodenbau. Hiebei ist nicht zu übersehen, wie lange es dauert, bis die Kinder selbst im Deutschen sich der abhängigen Rede zu bedienen wissen; ihr Sprechen ist lange nur ein bloßes Aneinanderreihen der einfachsten Sätze. Mit den Versuchen, sie im Lateinischen darin schneller zu fördern, als es im Deutschen geschehen kann, wird Zeit verloren, und die Lust auf eine harte Probe gestellt.

§ 104.

Aus dem Gesagten erhellt nun zwar, daß der erziehende Unterricht sich zur Erweckung geistiger Thätigkeit einiger Lehrgegenstände

103. Französisch. S. Locke, Gedanken üb. Erz. § 163.



leichter und sicherer, anderer mit mehr Mühe, die unter Umständen vergeblich sein kann, — bedienen wird. Denn die Realien liegen dem Zöglinge näher; das Mathematische bedarf einiger Veranstaltung, um es anschaulich zu machen; die fremden Sprachen können nur langsam in rechten Gang gebracht werden. Allein dieser Unterschied ist nicht so groß und für den ganzen Verlauf des Unterrichts nicht so durchgreifend, daß man gegen die fremden Sprachen, falls die Zeit dafür hinreicht, eine ernstliche pädagogische Bedenklichkeit gelten machen könnte. Ihre Früchte reifen später. Was insbesondere gegen den Schulgebrauch der alten Sprachen ehedem mit Grund zu sagen war, das wird mehr und mehr beseitigt, seitdem teils durch gesteigerte Foderungen die schwächern Köpfe, teils durch verbesserte Bürgerschulen diejenigen, welche entschieden sind nicht zu studieren, von den Gymnasien abgezogen werden.

Siebentes Kapitel.

Gang des Unterrichts.

§ 105.

Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler, und vom Gegenstande zugleich ab. Gewinnt der Gegenstand nicht das Interesse des Schülers, so entstehn üble Folgen, welche sich im Kreise drehen. Der Schüler sucht sich der Arbeit zu entziehen; er schweigt, oder giebt falsche Antworten; der Lehrer dringt auf die rechte; der Unterricht stockt; der Widerwille des Schülers steigt; — um Widerwillen und Faulheit zu besiegen, versagt der Lehrer vollends die Hilfe, die er geben konnte; er zwingt, wie er kann, den Schüler, sich zu besinnen, selbst zu arbeiten, sich vorzubereiten, auswendig zu lernen, das Schlechtgelernte dennoch in schriftlichen Aufsätzen anzuwenden, u. s. w. Der eigentliche Vortrag hört auf, oder verliert wenigstens den Zusammenhang; nun fehlt das rechte Beispiel, was der Lehrer hätte geben sollen; das Beispiel des in den Gegenstand vertieften Lesens, Denkens, Schreibens. Und doch ist dies Beispiel, den Gegenstand aufzufassen, darzustellen, mit verwandten Gegenständen zu verbinden, gerade das Wirksamste eines guten Unterrichts. Der Lehrer soll es geben, der Schüler soll es, so gut er kann, nachahmen, der Lehrer soll ihm darin thätig zu Hilfe kommen.

§ 106.

Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen be-

Siebentes Kapitel. Allg. Pädag. II, 5.

stimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Allein hiebei ist manches näher zu bestimmen und zu unterscheiden. Es giebt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt; eine andre, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandteilen zusammengesetzt wird. Hierin entstehn wiederum manche Unterschiede infolge der in den Gegenständen liegenden Verschiedenheiten.

§ 107.

Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen: bloß darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heißen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteilen deutlich hervortritt.

Die bloß darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung; dennoch ist sie so wirksam, daß sie eine eigene Betrachtung — und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von seiten des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.

Man pflegt von den Schülern zu verlangen, daß sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, daß hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehn muß. Zwar ist Überfluß an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen; allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. Viva vox docet. Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf so viel Übung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nötig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit, so geht das Lesen schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte, und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muß er sein, um ungestört zu wirken.

§ 108.

Dazu gehört zuvörderst ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, vor Pausen mit eingemischten Lauten, die gar nicht Sprachlaute sind, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen, u. s. w. zu hüten.

107. Der darstellende Unterricht tritt in der Allg. Pädag. (II, 5, 4) als besondere Art neben den synthetischen und analytischen.

108. Tiefer unten: § 119 ff.

Ferner eine solche Wahl der Worte, welche nicht bloß den Gegenständen entsprechend, sondern auch den Schülern verständlich sind; und ein solcher Ausdruck, welcher zur Bildungsstufe der Schüler paßt.

Endlich genaues Memorieren, anfangs beinahe wörtlich; wenigstens muß die Vorbereitung so geschehen, als ob man eben jetzt sprechend den Schülern gegenüber stünde; späterhin der Sachen und Wendungen des Vortrages, damit kein Hineinblicken in Bücher oder Zettelchen nötig sei. Einiges Nähere tiefer unten.

§ 109.

Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher muß der Schüler vieles wirklich gehört und gesehen haben; welches daran erinnert, daß der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen mußte erweitert werden. Ferner paßt diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, daß sie gehört und gesehen werden könnten. Alle Hilfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen.

Gelingt dieser Unterricht, so zeigt sich bei der Wiederholung, daß die Schüler nicht bloß die Hauptsachen, sondern großenteils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; — daß sie genauer behalten haben als man verlangte. Überdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt.

§ 110.

Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hilfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. Denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmäßigen Unterricht erteilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehn; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lebens zurückzuführen. Die Erfahrung associiert zwar das was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen (wie es geschehn soll,) so muß Erfahrenes und Gelerntes zusammen passen; dazu gehört, dem Vorrat, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen.

§ 111.

Zuerst vom analytischen Unterricht für das frühe Knabenalter. Um die Bedeutung dieses Unterrichts zu verstehen, muß man überlegen, wie

die Erfahrung der Kinder beschaffen ist. Sie sind zwar gewohnt, in ihrer Umgebung sich umzusehen; aber die stärksten Eindrücke überwiegen; und das Bewegliche zieht sie weit mehr an als das Ruhende. Sie zerreißen und zerstören, ohne sich viel um den eigentlichen Zusammenhang der Hauptteile eines Ganzen zu bekümmern. Ungeachtet aller Fragen nach dem Warum? und Wozu? gebrauchen sie doch jedes Gerät, ohne Rücksicht auf seinen Zweck, so wie es ihren augenblicklichen Einfällen gerade dienen mag. Sie sehen scharf, aber sie beobachten selten; die wahre Beschaffenheit der Dinge hindert sie nicht, nach ihrer Phantasie mit allem zu spielen, und dabei alles für alles gelten zu lassen. Sie empfangen Gesamteindrücke von ähnlichen Dingen, aber sie sondern die Begriffe nicht ab; das Abstrakte kommt nicht von selbst in ihre Gedanken.

Diese und ähnliche Bemerkungen passen aber bei weitem nicht gleichmäßig auf alle, sondern es giebt große Unterschiede der Individuen; und mit der Eigentümlichkeit eines Kindes beginnt schon seine Einseitigkeit.

§ 112.

Das erste nun, was hieraus sogleich folgt, ist dies, daß für eine Schule, wo viele zusammen lernen sollen, die Aufgabe entsteht, sie gleichartiger zu machen; und zu diesem Zwecke den Vorrat an Erfahrungen, den sie mitbringen, einer Umarbeitung zu unterwerfen. Aber nicht bloß die Gleichartigkeit der Schüler, so wünschenswert sie ist, wird hier beabsichtigt. Auch schon bei einzelnen soll für das Eingreifen des gesamten Unterrichts in ihre Vorstellungsmassen gesorgt werden; die Anknüpfungen, deren im obigen vielfach erwähnt ist, bedürfen es, daß man jene Massen nicht roh, wie sie sind, liegen lasse. Das haben denkende Pädagogen längst bezeugt, während der bloß gelehrte Eifer es immer von neuem verkennt.

Niemeyer, in seinem allgemein verbreiteten Werke, beginnt die Abteilung von den besondern Gesetzen des Unterrichts mit dem Kapitel von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandesübungen. Diese Verstandesübungen sind nichts anderes als der erste analytische Unterricht. Er sagt: „Sobald man es dem Alter, der Gesundheit und den Kräften der Kinder angemessen findet, einen eigentlichen, an eine bestimmte Zeit gebundenen Unterricht mit ihnen anzustellen, so sollte die erste Lektion, welche, wenngleich in sehr verschiedenen Modifikationen,

112. Niemeyer: § 169 ff. Die Anführungen sind nicht ganz wortgetreu. Auch über Pestalozzi äußert sich N. ähnlich wie Herbart: „Dies mit einem einzigen Gegenstande so weit treiben, wie es in dem Pestalozzischen Buch für Mütter, und noch vielmehr in den Plamannschen Elementarwerken geschieht, ist Zeitverlust, ohne irgend einen bedeutenden Gewinn“ (Anm. zu § 171). Vgl. Allg. Pädag. II, 5, 6.

bis ins neunte, zehnte Jahr, und auch wohl noch weiter fortgesetzt werden könnte, die in der Überschrift des Kapitels bezeichnete sein. Sie läßt sich gerade mit keinem kurzen Namen andeuten; daher mag es wohl kommen, daß man sie in den meisten Lektionsverzeichnissen der Schulen, wie des Privatunterrichts, vergebens sucht. Daß man endlich selbst in den Volksschulen darauf aufmerksam geworden ist, gehört zu den unsterblichen Verdiensten, welche sich der verehrungswürdige Domherr von Rochow erworben hat."

Pestalozzi, in seinem Buche der Mütter, war auf dem nämlichen Wege; nur beschränkte er sich unzweckmäßig auf einen einzelnen Gegenstand. Die Art der Übungen ist bei ihm zum Teil noch bestimmter angegeben als bei Niemeyer.

§ 113.

Zuerst müssen die Auffassungen der umgebenden Dinge, bei denen die stärksten Eindrücke ein Übergewicht haben (§ 111), dem Gleichmaß angenähert werden. Dies geschieht durch gleichmäßiges Reproduzieren.

Niemeyer spricht: „Man gehe im Gespräch von den Gegenständen aus, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder wirken, und lasse sie, indem man darauf hindeutet, die Namen dieser Gegenstände angeben. Dann gehe man zu abwesenden Dingen über, welche sie aber schon gesehen oder empfunden haben, und übe zugleich ihre Einbildungskraft und ihre Sprache, indem sie aufzählen müssen, wes sie sich davon erinnern. Materialien dazu: alles was im Zimmer ist. — Alles was am menschlichen Körper bemerkt wird. — Alles was zur Nahrung — Bekleidung — Bequemlichkeit gehört. — Was auf dem Felde, im Garten, auf dem Hofe ist; Tiere, Pflanzen, soweit die Kinder sie kennen."

§ 114.

Die nächsten Schritte sind: Angabe der Hauptteile, in die ein Ganzes zerfällt, der gegenseitigen Lage dieser Teile, ihrer Verbindung, und ihrer Beweglichkeit, falls solche ohne Beschädigung stattfindet. Hieran knüpft sich schon das Leichteste vom Gebrauch der Dinge, samt Erinnerungen daran, wie man sie nicht gebrauchen dürfe, um sie nicht zu verderben, wie man sie vielmehr hüten und schonen müsse. Menge, Anzahl, Größe, Gestalt, Gewicht der Dinge, sind ebenfalls hier schon zu berühren und zu vergleichen.

Dies reicht noch nicht hin, um die Vorstellungen zur Deutlichkeit zu erheben, und künftigem abstrakten Denken vorzuarbeiten. Durchs Aufsuchen der Merkmale müssen die Prädikate erst von den Gegenständen hergenommen, alsdann rückwärts die Prädikate aufgestellt, und die

113. Niemeyer: § 170.
114 schließt sich noch teilweise an Niemeyer § 171 an.

Gegenstände so zusammengefaßt werden, wie sie sich jenen unterordnen lassen. (Schon Pestalozzi hat diese Unterscheidung, welche für die Vorbereitung zur Abstraktion wesentlich ist.) Hiebei wird Vergleichen, Unterscheiden, zuweilen näheres Beobachten sich von selbst einstellen; Erschleichungen, welche das Phantasieren herbeiführte, werden Berichtigung erhalten, indem man auf die Erfahrung, als die Erkenntnisquelle, zurückführt.

§ 115.

Das wichtigste von dem, was noch zu thun übrig ist, besteht nun im Überschauen einer längern Zeitreihe, wohinein die Dinge samt ihrem künstlichen und natürlichen Ursprunge gehören. So gewinnt man insbesondre diejenigen Vorkenntnisse, welche teils in das Leichteste der Technologie einschlagen, teils den Verkehr unter den Menschen betreffen; woraus späterhin Anknüpfungspunkte für Naturgeschichte und Geographie sich ergeben. Aber auch der Geschichte muß hier vorgearbeitet werden, indem von Zeiten (wenn auch ohne alle nähere Bestimmung) gesprochen wird, da man die jetzigen Geräte und Werkzeuge noch nicht hatte, die heutigen Künste noch nicht kannte, die Materialien, welche aus fernen Ländern kommen, noch nicht besaß.

§ 116.

Werden für den hier beschriebenen Unterricht keine bestimmten Lehrstunden angesetzt, so folgt zwar daraus noch nicht, daß er gänzlich fehle; denn er kann in verschiedenes andre verwebt sein; namentlich großenteils in die Erklärung der Kinderschriften, welche den frühesten Lehrstunden im Deutschen zufällt. Allein was als Nebensache betrieben wird, läuft Gefahr einer nachlässigen, mindestens ungenügenden Behandlung.

Dennoch ist nicht zu übersehen, daß auf Schulen die Ansetzung eigner Lehrstunden für den analytischen Unterricht darum schwierig werden kann, weil die Geschwindigkeit oder Langsamkeit im Fortschreiten, von dem Gedankenvorrat welchen die Schüler mitbringen, und von ihrer Bereitwilligkeit, sich zu äußern, großenteils abhängt. Und wiewohl Niemeyer (a. a. O.) ausdrücklich sagt: „Kinder wissen dabei nichts von Langerweile“, so fügt er doch sogleich hinzu: „sie können aber leicht verwöhnt werden, wenn man zu geschwind von einem aufs andre überspringt.“ Solche oder ähnliche Verwöhnung kann auf Schulen aus andern Lehrstunden entstehn, wo der Lehrstoff sehr reichlich dargeboten, und den Schülern die Mühe gespart wird, ihn selbst durch ihre eignen Reminiscenzen herbeizuschaffen. Deshalb möge man immerhin die ersten Versuche auf wenige Stunden oder Wochen verlegen, die sich in die deutschen Lektionen einschalten lassen.

116. Besondere Lehrstunden. S. § 214. — Niemeyer in der Anm. zu § 170.

Im Privatunterricht durch Hauslehrer fällt eine solche Bedenklichkeit weg; und der Gedankenvorrat, welchen die Schüler besitzen, läßt sich sattsam beobachten, um danach den Plan des ersten analytischen Unterrichts einzurichten.

§ 117.

Späterhin kehrt der analytische Unterricht in andern Formen wieder, nämlich als Repetition und Korrektur schriftlicher Arbeiten. Was der Lehrer schon vorgetragen, und wozu er die Hilfsmittel schon gegeben hatte, das erwartet er beim Wiederholen und in den Aufsätzen der Schüler wiederzufinden; das Gefundene wird nötigenfalls zergliedert und berichtigt.

Leicht aber entsteht beim Wiederholen eine unpädagogische Verwechselung, welche die oben bemerkten Übel (§ 105) herbeiführt; die Verwechselung des Repetierens mit dem Examinieren. An sich betrachtet ist eins vom andern völlig verschieden. Wäre der Lehrer einer vollkommenen Aufmerksamkeit und zugleich des Verstehens sicher, so würde er, des bessern Behaltens wegen, das schon Vorgetragene nochmals vortragen, ohne Zuthun des Schülers. Dann läge darin nichts vom analytischen Unterricht; auch nichts dem Examinieren Ähnliches. In den meisten Fällen aber wird von den Zöglingen verlangt, daß sie, soviel sie behalten haben, reproduzieren sollen; dies nimmt leicht den Schein an, als wäre ihnen zugemutet, sie hätten alles behalten sollen, — was genau genommen, nicht einmal beim Examen gefordert wird. Der Examinator will den Stand der Kenntnisse, wie sie nun eben sind, untersuchen; das Repetieren aber geschieht, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern. Aufs Examen mag immerhin Lob und Tadel folgen; dem Repetieren ist beides fremdartig.

Da das Repetieren und das, ihm ähnliche, Einüben den größern Teil der Lehrzeit einnimmt, so verdient es eine nähere Beleuchtung.

§ 118.

Werden mehrere Vorstellungen wiederholt gegeben, so gewinnen sie nicht bloß an Stärke, sondern die Hemmung unter ihnen, falls sie entgegengesetzter Art sind, hindert bei der Reproduktion ihre Verbindung weniger, als bei der ersten Auffassung. Die Verbindung wächst nicht bloß, sie wird auch gleichmäßiger, d. h. die schwächern Vorstellungen halten sich besser neben den stärkeren. Ferner, wenn eine Reihe von successiven Vorstellungen wiederholt gegeben wird, so wirken die vordern in der Reihe schon reproduzierend auf die nachfolgenden, noch ehe die letztern gegeben werden; und dies um desto mehr, je öfter die Wiederholung sich erneuert; damit hängt die wachsende Ge-

118. S. die Bemerk. zu § 71.

schwindigkeit bei zunehmender Fertigkeit zusammen. Dieser psychische Prozeß kann aber durch fremdartige Gedanken sehr leicht Störungen erleiden.

Wir setzen nun voraus, der Lehrer habe einen zweckmäßigen Vortrag gehalten; nicht länger als für die Schüler paßt, vielleicht nur wenige Minuten lang. Er könnte selbst wiederholen; damit aber die Schüler sich nicht andern Gedanken überlassen, fordert er sie zum Wiederholen auf. Mißlingt ihnen der Versuch, so ist es nun Zeit, Hilfe zu leisten, also selbst zu wiederholen. Aber sehr oft haben sie einiges behalten, anderes vergessen; dann kommt es darauf an, die eignen hervorstrebenden Vorstellungen der Schüler zwar zu unterstützen, aber nicht zu stören; also nicht mehr und nicht weniger, nicht schneller und nicht langsamer einzuhelfen, als dienlich ist, um den Gedankengang der Schüler möglichst dem richtigen Gange des Vortrags zu nähern. Wird dies verfehlt, so ist die Reproduktion nicht gehörig wirksam, um die verlangte Verbindung und Fertigkeit zu erzeugen; man wiederholt vielemal ohne Erfolg; es entsteht Ermüdung und falsche Verbindung, die sehr zu fürchten ist. Sind die Schüler unaufgelegt, so muß man für dasmal langsam gehn; mangelt das Interesse, so kann man sie nicht in den rechten Gang bringen. Ist der Lehrer ungeschickt im Wiederholen, so spürt man nach einiger Zeit selbst an den fragmentarischen Antworten der Schüler, daß sie keinen rechten Gedankenfluß gewonnen haben.

§ 119.

Wir haben einen zweckmäßigen Vortrag, der als Beispiel dienen könne (§ 105), vorausgesetzt. Die Zweckmäßigkeit liegt vielleicht schon in den Worten; dann soll die Wiederholung sich nahe (nur nicht pedantisch in Kleinigkeiten) an den Worten halten. Aber sehr häufig liegt das wesentlich Zweckmäßige in der Gedankenfolge; dann wechselt man mit den Worten, und läßt sich anfangs gefallen, daß die Schüler in ihrer, wenn auch minder passenden Sprache wiederholend die Probe des Verstehens ablegen. Dann aber muß noch immer auf den Zug der Gedanken geachtet werden, welchen die Wiederholung möglichst zusammenhängend erneuern soll.

§ 120.

Anders verhält es sich, wenn ganze Partien eines wohl gelungenen Unterrichts späterhin wiederholt werden. War früher das

120. Daraus hat man die Regel abgeleitet, daß nicht jedes unterrichtliche Ganze durch die sämtlichen formalen Stufen in einem Zusammenhange behandelt werden dürfe, sondern daß zunächst nur für Klarheit und Association gesorgt, in einer spätern Lektion aber der Stoff repetitionsweise wieder aufgenommen und dann erst durch die Stufen des Systems und der Methode geführt werde.

Einzelne, der Klarheit wegen, weit auseinander gerückt worden (§ 68), war gleichfalls schon für Associationen mancherlei Art gesorgt (durchs Gespräch oder gelegentliche Erwähnungen in andern Lehrstunden, oder auch durch die Erfahrung selbst, nach § 110): so dient jetzt die Wiederholung zuvörderst, um das Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehen, dann zur systematischen Anordnung, und häufig zugleich um vollständiger zu lehren, und das Schwerere zum Leichtern zu fügen. Hier verändert sich der Vortrag selbst, der jetzt einer höhern Stufe genügen will. Meistens wird es auch auf dieser höhern Stufe noch solcher Wiederholungen bedürfen, welche gleich nach dem Vortrage (oder etwa in der nächsten Lehrstunde) folgen.

§ 121.

Für diese Stufe, welche die frühere Stellung des Lehrstoffes zusammendrängend und einschaltend abändert, ist zu überlegen, welche Form der Verbindung den Gegenständen eigentümlich, und für den Gebrauch, zukommen; welche Reihenbildung und Verwebung dem gemäß die Vorstellungen des Lehrlings annehmen sollen. Jedenfalls ist dies weit mehr Sache der Wiederholung als des Vortrags, der von mehrern Reihen jedesmal nur eine durchlaufen kann, und schon in Wiederholung übergeht, wenn er die andern nachtragen will.

In der Naturgeschichte z. B. giebt es verschiedene Klassifikationen; in der Geschichte durchkreuzt der Synchronismus die Ethnographie, und die Kulturgeschichte verlangt wieder andre Verknüpfungen; in der Geographie soll man von jeder merkwürdigen Stadt aus sich nach allen Richtungen orientieren, aber die Städte an den Flüssen weisen hin auf Flußgebiete und Gebirgszüge; in der Mathematik soll jeder Satz beim Gebrauche bereit liegen, aber er hat auch seinen bestimmten Platz vermöge des Beweises; grammatische Regeln sollen ebenfalls jederzeit zu Gebote stehen; aber zugleich ist höchst nötig, daß der Schüler in seiner Grammatik vollkommen zu Hause sei, und für jedes, was er nachschlagen will, die Stelle wisse, wo es zu suchen ist.

Der Lehrer, welcher geschickt wiederholend dieser Mannigfaltigkeit der Verknüpfungen zu entsprechen weiß, ist nicht immer derselbe, welcher am besten versteht, im systematischen Vortrage die Hauptgedanken hervorzuheben und das Untergeordnete anzuknüpfen.

§ 122.

Die Anregung der Schüler zum Wiederholen muß in der Regel von solchen Punkten ausgehen, die ihnen geläufig sind. Nachgiebigkeit

---

Vgl. § 128, besonders aber Allg. Päd. II, 4, 23 f., wo freilich nur das als im ersten Unterricht nicht erreichbar bezeichnet wird, „was man im höhern Sinn System nennt.“

gegen ihren Gedankenlauf muß hinzukommen; der wiederholende Lehrer darf keinen ganz festen Plan verfolgen. Die nötigen Berichtigungen erfodern einige Verweilung; das Berichtigte muß oft einen neuen Anknüpfungspunkt abgeben, von wo aus man sich orientiert. Manchmal muß den Schülern frei stehen, selbst anzugeben, was zu wiederholen ihnen am nötigsten scheine. Dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des übrigen, und sind um so mehr aufgefordert, nachzulernen was fehlte.

§ 123.

Die Korrektur schriftlicher Arbeiten gehört ebenfalls zum analytischen Unterricht; aber die Mühe ist größer als der Gewinn, wenn schriftliche Arbeiten zu früh verlangt werden. Der Schüler verdichtet während des Schreibens seine eignen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt; seine Fehler kleben ihm an. Man hat sich vorzusehen, ob man nicht seiner Achtsamkeit während des mündlichen Korrigierens und beim Nachlesen des Geschriebenen mehr zutraut, als sie leistet. War oft gefehlt, war ein ganzer Wald von Fehlern aufgeschossen, so werden alle Fehler gleichgültig; sie demütigen, aber sie machen auch mutlos. Darum nur ganz kurze Aufgaben zum Schreiben, wenn der Schüler schwach ist; und lieber gar keine, solange man durch Übungen andrer Art sicherer von der Stelle kommt. Derjenige Lehrer, welcher häusliche Arbeit aufgiebt, um sich in der Schule die Mühe zu ersparen, verrechnet sich ganz; die Mühe wird ihm bald desto sauerer werden.

Manche glauben, statt kurzer Arbeiten lieber ganz leichte geben zu müssen, und zur Erleichterung wird alles möglichst genau vorgezeichnet; (Disposition und Phrasen). Man täuscht sich. Hatte das Schreiben einen Zweck, so mußte er darin liegen, daß man den Schüler veranlaßte, zu versuchen, was er ohne den Lehrer vermöge. Kommt nun der Versuch in Gang, so darf für dasmal der Lehrer nicht durch allerlei Vorgeschriebenes in den Weg treten. Kommt der Versuch nicht in Gang, so war es zu früh; man muß warten; oder die Aufgabe abkürzen, sollte sie auch bis auf drei Zeilen zusammenschrumpfen. Denn drei Zeilen eigner Arbeit sind besser als drei Seiten nach Vorschrift. Die Täuschungen, die man sich durchs Gängeln bereitet, können jahrelang dauern, ehe man für das eigentliche Vermögen des Schülers einen richtigen Maßstab erlangt.

§ 124.

Ganz anders verhält es sich, wenn man vor dem Schreiben dem Schüler zur Entwickelung seiner Gedanken mündlich geholfen hat. Diese Art von Analyse ist besonders im Jünglingsalter wichtig; es kommt

123. Der Schüler verdichtet seine Vorstellungen beim Schreiben durch die Komplikation mit anderen, welche die Thätigkeit des Schreibens mit sich bringt. — Man vgl. auch § 117.

aber darauf an, daß der Schüler seine Meinung offen äußere. Geschieht dies, so ist ein Thema zum Gespräch gegeben, worin der Lehrer sich vor hartem Widerspruch um desto mehr hüten wird, je mehr ihm daran liegt, bei dem Schüler etwas auszurichten. Etwas anderes ist, vorlaute Unbescheidenheit zurückzuweisen.

Selbstgewählte Themata sind den aufgegebenen weit vorzuziehn, nur nicht von der Mehrzahl der Schüler zu erwarten. Aber wenn solche erscheinen, so liefert schon die Wahl, noch mehr die Ausführung, einen Beitrag zur Kenntnis der Meinungen, die unter den Schülern im Umlauf sind, der Eindrücke, welche fortwährend durch die Schule nicht bloß, sondern auch durch Erfahrung und Umgang sind gemacht worden. Noch weit bestimmter bezeichnet sich die Individualität des Schreibenden. Diese zu erblicken, darauf muß jeder Lehrer gefaßt sein, gesetzt auch, er möchte lieber sich selbst in den Schülern abgespiegelt sehn. Es würde zu nichts dienen, wollte er seine eigne Meinung in die Aufsätze der Schüler hinein korrigieren; er würde sie dadurch nicht zur ihrigen machen. Aber Form der Darstellung läßt sich korrigieren; zur Berichtigung der Meinungen mögen andre Gelegenheiten verhelfen, falls dieselbe überhaupt gelingen kann.

§ 125.

Für den eigentlichen synthetischen Unterricht (§ 107) setzen wir nun voraus, daß der bloß darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hilfe kommen. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muß hier mit angewöhntem Fleiß und mit dem eigentümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammenwirken.

Bei den heutiges Tags viel besprochenen Angelegenheiten nicht bloß Italiens, sondern auch Griechenlands und des Orients, bei der jetzigen Verbreitung der Naturkenntnisse, kann es nicht fehlen, daß selbst der frühern Jugend manches zu Ohren kommt, was der Gleichgültigkeit oder Abneigung vorbeugt, womit noch vor einem halben Jahrhundert Schulkenntnisse als etwas dem Leben Fremdartiges angesehen wurden. Gegenwärtig kann es nicht schwer sein, die Neugierde zu entfernten Gegenden und selbst auf vergangne Zeiten hinzulenken; besonders wo Sammlungen von Seltenheiten und Altertümern in der Nähe sind. Solcher Reiz würde indessen gegen die Mühe des Lernens nicht lange ausdauern, wenn nicht zugleich eine Meinung von der Notwendigkeit des Lernens verbreitet wäre. Hier kommen die gesetzlichen Forderungen der Schulen, besonders der Gymnasien, zu Hilfe. Die Familien wirken

nun auf den Fleiß der Jugend; bei guter Regierung und Zucht erlangt man leicht die Willigkeit zum Lernen. Nicht so leicht wird ein echt wissenschaftliches Streben erreicht, welches noch über die Examina hinaus wirke; dies weiset uns auf das mannigfaltige Interesse (§ 83—94) zurück. Wäre das Interesse nicht schon der Zweck des Unterrichts, so müßte man es als das einzige Mittel betrachten, um seinen Erfolgen Haltbarkeit zu verleihen.

Das Interesse nun hängt zwar einerseits von der natürlichen Fähigkeit ab, die man nicht schaffen kann; andererseits aber von den Gegenständen, welche sich darbieten.

§ 126.

Gegenstände, welche ein dauerndes, und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können, soll der synthetische Unterricht vorlegen. Was nur ein kurzes Vergnügen, eine leichte Unterhaltung giebt, ist geringfügig; es kann den Plan des Verfahrens nicht bestimmen. Was isoliert steht, keine anhaltende Beschäftigung veranlaßt, ist um desto weniger zu empfehlen, je weniger man entscheiden kann, welcher von den Hauptklassen des Interesse (§ 83—94) die Individuen sich vorzugsweise zuneigen werden. Dagegen haben solche Gegenstände den Vorrang, welche auf mancherlei Weise die Gemüter ansprechen, jeden nach seiner Art anregen können. Solchen Gegenständen muß man Zeit lassen, ihnen einen längern Fleiß zuwenden; es ist alsdann zu hoffen, daß sie auf irgend eine Weise eingreifen; und es wird sich finden, welche Art des Interesse sie bei diesem und jenem gewonnen haben. Wo dagegen der Faden der Beschäftigung bald abreißt, da ist zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolgen, vollends ob ein dauernder Eindruck zurückbleiben wird.

§ 127.

Die Wahl eines Gegenstandes sei geschehen: so muß dessen Behandlung allerdings der Beschaffenheit desselben gemäß sein, damit die Jugend ihn erreichen könne. In den hiedurch veranlaßten Beschäftigungen gilt im allgemeinen die bekannte Regel, das Leichtere dem Schwerern, und insbesondere das Erleichternde demjenigen vorauszuschicken, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit kann gefaßt werden. Allein hierin die äußerste Pünktlichkeit fodern, heißt oft so viel, als das Interesse verscheuchen. Vollkommne Fertigkeit in Vorkenntnissen kommt spät, und nicht ohne Ermüdung. Der Lehrer muß zufrieden sein, wenn die Fertigkeit so weit gediehen ist, daß er sie durch seine Nachhilfe beim Gebrauch ohne bedeutende Störung ergänzen kann. Den Weg so vollkommen ebnen, daß gar kein Sprung mehr nötig sei (§ 96), heißt für die Bequemlichkeit des Lehrers sorgen; nicht für die der

Schüler. Die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es muß hell sein; das heißt, der Gegenstand muß in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei.

§ 128.

Was die Folge der Gegenstände anlangt: so unterscheide man zuvörderst zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Bekanntlich werden schon gewonnene Fertigkeiten erst nach sehr langem Gebrauch so befestigt, daß sie nicht mehr verloren gehn. Daher müssen sie, von der Zeit an, da sie zum Gebrauch hinreichen, fortwährend in Übung bleiben. Hingegen bloße Vorkenntnisse, welche ermüdet haben, bevor sie geläufig wurden, dürfen vergessen werden. Es bleibt genug zurück, um später erneuertes Lernen zu erleichtern (§ 92, 103). Daher können nicht solche Vorkenntnisse, wohl aber jene Fertigkeiten bestimmende Gründe abgeben, um danach die Folge der Gegenstände einzurichten. Von sehr notwendigen Vorkenntnissen — den ersten grammatischen, arithmetischen, geometrischen — wird man die allerleichtesten Anfänge zweckmäßig jedem Gebrauche weit voranschicken, bloß das Einzelne zeigend bis zur klaren Auffassung (§ 68, 69) und es hin und wieder associierend; wo möglich ohne zu ermüden. Sollten auch die ersten Versuche des Auswendiglernens gelingen, so ist es doch sicherer, sich darauf nicht zu verlassen; sondern die Sache eine Zeitlang beiseite zu legen. Später wird man von vorn anfangen, ohne zu fodern daß etwas behalten sei; man wird aber etwas mehr vom Lehrstoffe aufnehmen können; und nun schon den Zusammenhang des Einzelnen bemerklich machen. Je mühsamer die Auffassung, desto behutsamer sei das Fortschreiten. Kommt die Zeit des Gebrauchs, so ist strenger Fleiß zu fodern; doch nur für mäßige Aufgaben; und ohne durch harte Mittel die Forderung aufs äußerste zu treiben. Nicht alle können alles! Zuweilen gelingt spätern Jahren, was in frühern nur nicht verdorben wurde.

§ 129.

Ferner entspricht jeder Stufe, welche der Unterricht schon erreicht hat, eine gewisse Fähigkeit zum apperzipierenden Merken (§ 77), welche sorgfältig zu berücksichtigen ist. Denn man soll benutzen, was leicht geschehen kann, um hiedurch mittelbar zu erleichtern, was sonst schwer und zeitraubend sein würde.

Man unterscheide Einschalten und Fortsetzen, und verbinde diesen Unterschied mit jenem der frei steigenden und der gehobenen Vorstellungen (§ 71). Einschalten zwischen bekannten Punkten geschieht leichter als Fortsetzen, wo die fortlaufende Reihe nur mit ihrem Anfangspunkte sich

dem Bekannten anschließt. Einschalten zwischen frei steigenden Vorstellungen, — zwischen dem, was dem Schüler von selbst einfällt, indem man ihn in einen gewissen Gedankenkreis versetzt, — gelingt am leichtesten. Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden muß, ist am schwierigsten und von unsicherm Erfolge. Zwischen beiden entsteht teils das Einschalten in mehrere gehobene Vorstellungen, teils das Fortsetzen mit Anknüpfung an die frei steigenden. Daß hiebei noch viele Abstufungen vorkommen können, versteht sich von selbst.

Der Lehrer, welcher seine Schüler genau kennt, wird diese Unterschiede vielfach benutzen können. Hier nur das Allgemeinste.

Sind für Realien und fürs Mathematische die Vorteile der leichtern Anknüpfung an den Erfahrungskreis (§ 101, 102) gehörig beachtet, so kann man hier auf frei steigende Vorstellungen rechnen; es wird alsdann darauf ankommen, einige, dazu geeignete, Hauptpunkte früher zu gewinnen, um anderes später dazwischen einzuschalten.

Mehr Schwierigkeit machen die Sprachen. Zwar die Fortschritte im Deutschen geschehen durch Apperzeption vermöge dessen, was der Knabe sich als seine eigentliche Muttersprache ursprünglich zugeeignet hatte; und durch Einschaltung des Neuen ins Bekannte. Aber für die fremden Sprachen, die sich erst allmählich mit der Muttersprache komplizieren, ist Apperzeption und Einschaltung erst dann möglich, wann schon einige Kenntnis derselben erlangt ist; und die Kenntnis muß bedeutend wachsen, bevor auf frei steigende Vorstellungen darf gerechnet werden. Belastet man nun die gehobenen Vorstellungen durch neue, — vollends durch bloße Fortsetzung — so ist kein Wunder, wenn ein unbrauchbares Chaos herauskommt.

Ohne Zweifel ist dies der Grund, weshalb die Versuche, alte Sprachen ohne Grammatik ex usu zu lehren, wie man im fremden Lande die dortige Sprache leicht lernt, fehlschlagen mußten. Wer in Frankreich französisch lernt, der hat Personen und Handlungen vor Augen; er errät leicht, was ihn angeht; diese Apperzeption geschieht gewiß durch frei steigende Vorstellungen, mit denen sich die Sprache kompliziert; und bald wird die Sprache selbst zur Apperzeption und zum Einschalten bereit sein. Hingegen der alten Sprache müssen erst grammatische Stützpunkte gegeben werden, hauptsächlich Flexionszeichen, Pronomina und Partikeln. Nur wolle man nicht gleich anfangs die Grammatik selbst in Masse anrücken lassen, als ob sie keiner Stützpunkte bedürfte. Langer Gebrauch des Nötigsten muß vorangehen. Am schlechtesten aber wäre anfangs ein kursorisches Lesen, ein Fortsetzen ohne Befestigung.

Dennoch giebt es eine Bedingung, unter welcher selbst solches Lesen guten Erfolg hat, nämlich lebhaftes Interesse für den Inhalt.

§ 130.

Wenn die Gedanken des Lesers den Worten voraneilen, und meistens den Sinn treffen, so geschieht die verlangte Apperzeption durch frei steigende Vorstellungen samt der Einschaltung dessen, was nicht erraten war. Dies setzt aber ein sehr günstiges Verhältnis des Buchs zum Leser voraus. Daher müssen beim Sprachunterricht die Bücher sehr sorgfältig gewählt, und ihrem Inhalte nach erklärt werden.

Diese Arbeit darf nicht unter dem Grammatischen leiden; wohl aber muß vom Grammatischen, soviel nötig, teils vorangehn, teils beim Lesen ergänzt, teils bei passenden Ruhepunkten eingeschaltet, und mehr und mehr eingeübt werden. Schriftliche Übungen haben eine andre Stelle, und andern Bezug auf Grammatik.

Das Interesse am Schriftsteller hängt sehr von historischer Vorbereitung ab; der Zusammenhang der Philologie mit den sogenannten Realien ist in dieser Beziehung nicht zu verkennen.

Achtes Kapitel.

Vom Lehrplan im allgemeinen.

§ 131.

Wo vielerlei Veranstaltungen zu einem Zwecke wirken sollen, viele Hindernisse zu überwinden, höhere, gleichgestellte, untergeordnete Personen zu berücksichtigen sind, da ist es immer schwer, den Zweck selbst als ein unverrücktes Ziel fest im Auge zu behalten. Beim Unterricht kommt hiezu der Umstand, daß kein einzelner Lehrer ihn vollständig erteilen kann, daß also notwendig mehrere gegenseitig auf einander rechnen müssen. Eben deshalb aber ist bei aller Verschiedenheit, welche die Lehrpläne nach den Umständen annehmen, der allgemeine Zweck, nämlich vielseitiges, möglichst gleichschwebendes, wohl verbundenes Interesse — diese eigentliche Entwickelung der Geisteskraft, — hervorzuheben als dasjenige, worauf alle Einzelheiten des Verfahrens sich beziehen sollen.

§ 132.

Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr Zeit verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natür-

---

Achtes Kapitel. Allg. Pädag. II, 5 Abs. 50 ff.

131. Die Forderung, daß das Interesse vielseitig, möglichst gleichschwebend und wohl verbunden sei, wird hier nach dem Grundsatz erhoben, daß jede geistige Kraft in der Richtung der Extension, der Intension und Konzentration genährt werde. Darüber s. Allg. Päd. 1. Buch, 2. Kap., Abs. 9 und Anm. dazu.

132. Sehr bittere Klagen. S. zu § 58.

liche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht bloß wegen der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern — was hier der nächste Grund ist — weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu erhalten, an der Unaufgelegtheit scheitert, die aus zu langem Sitzen ja schon aus zu starker geistiger Anspannung entsteht. Die willkürliche Aufmerksamkeit genügt dem Unterricht nicht, wenn sie auch durch die Disziplin kann erlangt werden. — Dringend notwendig ist jeder Schule nicht bloß ein Lokal mit geräumigen Lehrzimmern, sondern auch ein freier Platz zur Erholung; dringend notwendig, daß nach jeder Lehrstunde eine Pause, nach den ersten zwei Erlaubnis zur Bewegung im Freien, und nach der dritten, falls noch eine vierte folgen soll, wiederum dieselbe Erlaubnis erteilt werde. Noch dringender ist, daß die Schüler nicht durch aufgegebene häusliche Arbeiten um die nötige Erholungszeit gebracht werden. Wer die, vielleicht zweifelhafte, häusliche Aufsicht durch Überhäufung mit Aufgaben entbehrlicher zu machen gedenkt, setzt ein gewisses und allgemeines Übel an die Stelle des ungewissen und partialen.

Sehr bittere Klagen sind in neuerer Zeit aus Vernachlässigung solcher Vorsicht entstanden; sie werden aus ähnlichen Gründen sich immer wiederholen; sie sind durch anstrengende gymnastische Übungen nicht zu heben; sie setzen den Unterricht in Gefahr, Beschränkungen zu erleiden, bei denen sein innerer Zusammenhang nicht bestehen kann.

§ 133.

Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwei Stunden in der Woche für dies, und zwei Stunden für jenes, jede durch zwei oder drei Tage von der andern getrennt, — sind eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrages gedeihen kann. Wenn der Lehrer das erträgt, so muß freilich der Schüler es wohl auch erträglich finden.

Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden; man muß oft kürzere Zeiträume ansetzen.

Die Lehrgegenstände dürfen auch nicht nach den Namen ihrer Fächer getrennt werden. Wer z. B. eigne Stunden für griechische und römische Altertümer, eigne für Mythologie noch neben den Lehrstunden für Lesung alter Autoren, eigne für Encyklopädie der Wissenschaften noch neben dem deutschen Unterricht in der obersten Klasse,

133. Eigne Stunden für . . . Altertümer u. s. w. waren in den Schulplänen der Neuhumanisten vorgesehen. Noch F. A. Wolf verlangte eine „encyklopädische Übersicht der Wissenschaften"; daraus ist das erwachsen, was bis in die neueste Zeit als hodegetischer Unterricht in manchen Gymnasien eingeführt war. — Herbart wünscht wiederholt engeres Zusammendrängen der Lektionen im nämlichen Fache, das dann einige Zeit wieder ganz unterbrochen werden kann. Vgl. A B C der Ansch. Einleit. IV, Abs. 32. — Repetieren. S. § 118—122.



eigne für analytische Geometrie noch neben der Algebra ansetzen wollte, der würde zerreißen, wo er verbinden soll, und die Zeit zersplittern.

Zeitersparung beruht auf bessern Methoden, auf Übung im Vortrage und Geschick zum Repetieren.

§ 134.

Es kann viel Wert haben, wenn heranwachsende junge Leute manches für sich lesen und treiben; sie entwickeln sich nach ihrer Eigentümlichkeit, indem sie nach eigner Wahl thun was ihnen zusagt. Aber bedenklich ist, darüber Bericht in der Schule zu fodern. Mittelmäßige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht paßt; und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun. Die Breite der Gelehrsamkeit ist nicht einerlei mit der Tiefe, und kann diese nicht ersetzen. Mancher übt schöne Künste statt zu lesen. Einige müssen frühzeitig Unterricht erteilen, um leben zu können. Alsdann lernen sie beim Lehren.

Den wesentlichen Zusammenhang der Studien muß der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlektüre zu stützen.

§ 135.

Von Anfang bis zum Ende soll der Lehrplan die sämtlichen Hauptklassen des Interesse zugleich berücksichtigen. Das empirische Interesse tritt zwar überall am leichtesten hervor. Aber der Religionsunterricht ernährt stets die teilnehmenden Interessen; darin muß ihn der historische Unterricht sowohl als der philologische unterstützen; die ästhetische Bildung beruht anfangs auf den Stunden im Deutschen; wünschenswert ist daneben Unterricht im Singen, welches zugleich dem Körper wohlthun kann; später wirken die alten Schriftsteller mit. Übung im Denken gewährt teils der analytische, teils der grammatische, teils der mathematische Unterricht; gegen das Ende auch der historische, indem er einen pragmatischen Charakter annimmt. Zusammenwirkungen dieser Art sind überall zu erstreben; die Schriftsteller müssen demnach gewählt und in der Erklärung behandelt werden.

Dritter Abschnitt.*

Zucht.

Erstes Kapitel.

Vom Verhältnis der Zucht zur Regierung und zum Unterricht.

§ 136.

Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung, und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mäßigt die Regierung, die sonst durch größere Härte vielleicht schneller zum Zwecke käme. Sie mäßigt selbst den Unterricht auf den Fall, daß seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beiden, und erleichtert sie.

Ursprünglich ist die Zucht ein persönliches Benehmen; wo möglich nichts anderes als eine freundliche Behandlung. Darin liegt die Zugänglichkeit des Mannes für die Wünsche und Reden des Zöglings, der unter fremden Menschen im Erzieher (und in der für Erziehung sorgenden Familie) seinen Stützpunkt findet. Aber die Zucht tritt wirksam hervor, wo Hilfe nötig ist, besonders gegen Schwächen und Fehler des Zöglings selbst, welche die auf ihn gerichtete Hoffnung vereiteln könnten.

§ 137.

Schickliches Betragen verlangt die Zucht; natürlichen Frohsinn begünstigt sie; beides inwiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehn, vereinigen läßt. Immer soll der Zögling den Gegenstand, womit er beschäftigt ist, im Auge behalten; es wäre schlimm, wenn ein Bestreben, sich zu produzieren, oder sich zu belustigen, das Übergewicht bekäme und die Arbeit vergessen machte.

Der gute Erzieher wird sich gern dem Zöglinge persönlich angenehm machen, wenn dieser nicht das Gegenteil verschuldet. So mildert sich das Lästige der Aufsicht. Sanfte Worte verhüten, wo es irgend sein kann, jede härtere Maßregel.

§ 138.

Nicht gleichgültig sieht der Erzieher den Fortschritten zu, welche dem Unterricht entsprechen; seine persönliche Teilnahme, — oder Be-

* Der 3. Abschnitt ist wie der 1. und 2. dieses Buches Zusatz der 2. Ausg. — S. Allgem. Pädag. III, 5.

sorgnis, wirkt sehr stark mit dem Interesse zusammen, welches beim Lernen mehr oder minder erwacht ist, — aber wenn es fehlt, oder gar in Widerwillen übergegangen ist, durch keine Zucht kann ersetzt werden.

§ 139.

Den guten Willen des Zöglings kann die Zucht ebenso wenig immer voraussetzen, als das Interesse beim Lernen. Das aber muß sie voraussetzen, daß die Regierung nicht für schwach, der Unterricht nicht für schlecht gehalten werde. Liegt hierin ein Fehler, so muß er da, wo er liegt, gebessert werden. Glaubt die Jugend thun und lassen zu können, was sie will, glaubt sie wegen mangelnder Fortschritte den Lehrer anklagen zu dürfen: dann ist kein persönliches Benehmen von Erfolg; und vergebliche Versuche machen das Übel schlimmer.

§ 140.

In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, daß sie sich kaum davon unterscheiden läßt, z. B. in solchen Erziehungshäusern, wo bei zahlreichen Zöglingen militärische Formen eingeführt sind, und der Einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besondern Sorge teilhaft wird. In andern Fällen trennt sich die Zucht weiter als nötig von der Regierung; so, wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält, und dem Hauslehrer innerhalb fester Grenzen die Zucht überläßt. Jedenfalls müssen die Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse was er thut, und bemerke was etwa fehlt. Man kann hinzusetzen: damit er sich unnütze Mühe spare. Denn die Zucht vermag nicht unter allen Umständen gleichviel; es ist nötig zu beobachten, um das, was sich thun läßt, nicht zu versäumen.

Zweites Kapitel.

Zweck der Zucht.

§ 141.

Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: vervollkommne dich, seine Bestimmung erhielt, (§ 17, 64, 65) muß dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefaßt werden. Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung dazu drückt das Wort Sittlichkeit aus. Da nun im allgemeinen die Jugend von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht (§ 4): so muß auch die Annäherung zur Tugend in einer Befestigung bestehn. Es ist un=



genügend, wenn die Sittlichkeit schwankt; und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich befestigt. Beides zurückweisend drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: Charakterstärke der Sittlichkeit.

§ 142.

Sowohl im Charakter als im Sittlichen ist mancherlei zu unterscheiden, wovon weiterhin. Vorläufig ist daran zu erinnern, daß die Bestimmtheit des Willens, welche man Charakter nennt, nicht bloß auf dem Wollen, sondern auch auf dem Nichtwollen beruhet. Dieses Nichtwollen ist teils mangelndes Wollen, teils ein verneinendes, zurückstoßendes Wollen, ein Ausschließen. Bei strenger Regierung, welche allem, was verführen könnte, den Zutritt sperrt, ergiebt sich eher ein mangelndes Wollen, als eine bleibende Bestimmtheit; hört die Erziehung auf, so kommen die gefürchteten Gelegenheiten, und der Zögling kann sich bis zur Unkenntlichkeit schnell verändern. Die Aufgabe der Zucht muß so gedacht werden, daß sie beides, Wollen und Ausschließen, umfasse.

Drittes Kapitel.

Unterschiede im Charakter.

§ 143.

Verschiedenes Wollen erzeugt sich in verschiedenen Vorstellungsmassen; daher die Mühe, das mannigfaltige Wollen zur Einstimmung zu bringen.

Die verschiedenen Vorstellungsmassen treten nicht bloß abwechselnd ins Bewußtsein, sondern es kann auch eine gegen die andre in das Verhältnis der Apperzeption treten. Es giebt ein apperzipierendes Merken nicht bloß für Wahrnehmungen von außen (§ 77), sondern auch in der innern Wahrnehmung. Die Apperzeption ist aber selten oder niemals bloßes Wahrnehmen, sondern eine Vorstellungsmasse greift bestimmend ein in die andre. Weil nun in jeder Vorstellungsmasse ein Wollen liegen kann, so geschieht es, daß vielfältig ein Wollen das andre will oder nicht will. Indem ferner der Mensch vorzugsweise in seinem Wollen sich findet, befiehlt er sich selbst, beschließt über sich selbst; versucht, sich selbst zu beherrschen. In solchen Versuchen macht er mehr und mehr sich selbst zum Objekt seiner Beobachtung. Denjenigen Teil seines Wollens, welchen er in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den ob-

143. Vgl. § 28 und in dem Aufsatz „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädag." Abs. 34 ff. — Objektiver und subjektiver Charakter. S. Allgem. Pädag. III, 1 Abs. 5—9.

jektiven Teil des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muß zum Unterschiede von jenem, der subjektive Teil des Charakters heißen.

Dieser zweite Teil kann erst in reifem Alter zu seiner Ausbildung gelangen, allein die Anfänge fallen schon ins Knabenalter, und sie pflegen im Jünglinge schnell wachsend hervorzutreten, jedoch verschieden an Art und Stärke bei verschiedenen Individuen.

§ 144.

Bei der großen Mannigfaltigkeit dessen, was im objektiven Teile enthalten sein kann, dient zur Übersicht die Abteilung dessen, was der Zögling duldet oder nicht leicht duldet, zu haben verlangt oder nicht verlangt, was er gern oder ungern treiben mag. Bald hat die eine bald die andre dieser Klassen ein Übergewicht; alsdann muß sich zwar das übrige danach fügen und beschränken, allein diese Beschränkung ist nicht immer leicht. Daher gelangt schon der objektive Teil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst.

§ 145.

Im subjektiven Teile des Charakters bilden sich bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle allmählich allgemeine Begriffe sowohl von dem vorgefundenen, unter ähnlichen Umständen gleichartigen Wollen, als auch von den Zumutungen, das Wollen so oder anders zu bestimmen, welche der Mensch gegen sich selbst richtet.

Diese Zumutungen fallen großenteils ins Gebiet der Klugheit; also der Vorsicht und Zurückhaltung, oder auch der Thätigkeit, um durch geeignete Mittel zum Zweck zu kommen. Der Knabe will klüger sein als das Kind; der Jüngling klüger als beide. Auf diese Weise sucht der Mensch sich selbst zu übersteigen.

§ 146.

Nicht immer ist dieses Übersteigen heilsam für das Sittliche. Vielmehr erwächst dem Erzieher die doppelte Aufgabe: teils das Objektive, teils das Subjektive des Charakters zu beobachten und zu lenken.

---

144. Vgl. das Schema in Allgem. Pädagog. III, 3 Abs. 4. Danach sind die Elemente des objektiven Charakters („das Bestimmbare"): Was man dulden — haben — treiben wolle. Diesen stehen die bestimmenden Ideen, welche im subjektiven Charakter sich bilden sollen, gegenüber, nämlich: Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit. Diese letzteren sind eine zusammengedrängte Darstellung der fünf ethischen Ideen Herbarts, welche in der Allgem. Pädag. deshalb noch nicht eingeführt sind, weil zur Zeit des Erscheinens derselben Herbarts Ethik dem Publikum noch nicht vorlag. Im Umriß pädag. Vorles. erscheinen sie nun aber vollständig (§ 148). Allgemeines darüber s. in der einleitenden Bemerk. zum 3. Buche der Allgem. Pädag.

Zu jenem gehören Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affekten; zu diesem gehört, wie offen oder verschlagen der Zögling sei, und wie er zu räsonnieren pflege.

§ 147.

Im allgemeinen kann man es als vorteilhaft für die Charakterbildung betrachten, wenn der Zögling sich in seinem Wollen gleich bleibt, und nicht von Launen und Einfällen getrieben wird. Eine solche Gleichförmigkeit, die keiner Anstrengung bedarf, kann man durch den Ausdruck: Gedächtnis des Willens, bezeichnen.

Besitzt das Individuum diesen natürlichen Vorzug, so gelangt der objektive Teil des Charakters leicht zur Einstimmung mit sich selbst. Der Zögling weiß dann, daß unter dem Mancherlei des Duldens, Habens, Treibens, eins dem andern Beschränkungen auferlegt, — daß man nicht selten dulden muß, um Beliebiges haben und treiben zu können, daß Beschäftigungen, die einer gern treibt, nicht immer zu demjenigen Gewinn führen, den er haben möchte, u. dgl. m. Ist dem Zöglinge dies klar genug, so kommt er bald dahin, sich zu sagen, woran ihm mehr oder weniger gelegen sei; er wählt, und die Wahl ist großenteils bestimmend für den Charakter; zunächst für den objektiven Teil desselben.

Kommt der subjektive Teil des Charakters zur Reife, so entstehn nach einander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen.

Diese Motive gelten zu machen, wird oft Kampf kosten. Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Teile desselben zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muß in beiden liegen; sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.

Viertes Kapitel.

Unterschiede im Sittlichen.

§ 148.

Lebhafte und zugleich wohlwollende Zöglinge findet man oft; vom Standpunkte der Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens betrachtet, machen sie alsdann, zunächst wenigstens, keine Sorge. Bei fester Regierung bringt man sie auch leicht dahin, die Regel: quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris, sich einzuprägen: hiemit findet sich leicht das nötige Nachgeben im Streit, und um so mehr die Behutsamkeit, nicht Streit zu erheben. So machen sie auch, in Ansehung der Billig-

147. Über Motivität des Charakters s. Allgem. Pädagog. III, 1 Abs. 18.

keit und des Rechts, keine Sorge. Im Laufe der Jahre kommt die Besonnenheit hinzu, welche die Grundlage der richtigen Selbstbeherrschung abgiebt; sie nähern sich der innern Freiheit. Hiemit ist bei einander, was den einfachen praktischen Ideen gemäß zur Sittlichkeit gehört.

Aber nicht immer, nicht bei allen, ist und bleibt es so bei einander. Neben jenen löblichen Zügen bemerkt man oft andre entgegengesetzte; es zeigt sich, daß diese nicht ausgeschlossen waren, und daß jene den Charakter nicht bestimmten.

§ 149.

Um das Schlechte auszuschließen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objektiven Teile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjektiven Teile angehören.

Diese erfodern zuerst jene ästhetische Beurteilung, wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. Fehlt es dieser Beurteilung an Klarheit, Kraft und Vollständigkeit, so haben die Vorsätze keinen Boden im Gemüte des Zöglings; sie sind dann nicht viel mehr als gelernte Worte.

Ist dagegen die ästhetische Beurteilung des Willens mit dem gesamten Interesse verwebt, welches aus Erfahrung, Umgang und Unterricht hervorgeht: so erzeugt sich eine Wärme fürs Gute, wo sich dasselbe auch finden möge; welche nicht bloß auf alle Bestrebungen des Zöglings, sondern auch darauf einwirkt, wie er sich aneignet, was ihm Lehre und Leben ferner darbieten.

§ 150.

Um alsdann die sittlichen Entschließungen fester zu stellen, dient noch die logische Kultur der Maximen, die systematische Vereinigung derselben, und deren fortwährender Gebrauch im Laufe des Lebens. Hiemit hängt die Bildung zum Nachdenken zusammen.

Daraus ist einleuchtend, daß die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann.

---

149. Beispiele. S. Ästhet. Darst. d. Welt Abs. 43.

150. Logische Kultur = Durchbildung in logischer Beziehung. Vgl. den § 43 der ersten Ausgabe Abs. 3.

Fünftes Kapitel.

Hilfsmittel der Zucht.

§ 151.

Die Zucht ist zwar weit entfernt, durchgehends zu hindern und beschwerlich zu fallen; noch weiter davon, eine fremde Thätigkeit anstatt der eigenen dem Zöglinge einimpfen zu wollen. Dennoch muß sie bald versagen, bald gewähren; so daß der Zögling durch sie weit abhängiger wird, als ihn die bloße Regierung machen würde. Denn die Regierung kann auf einige Vorschriften sehr strenge halten, und doch übrigens den Knaben sich selbst überlassen; dies aber ist eine Sorglosigkeit, der sich die Zucht selten hingeben darf. Nur ein sehr fest begründetes Vertrauen zu dem Zöglinge würde dazu berechtigen.

Der aufmerksame Erzieher läßt, selbst ohne es zu beabsichtigen, beständig etwas von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit spüren, dies genügt oft; zuweilen ist es bei empfindlichen Zöglingen schon zuviel. Ungewohnter Tadel verletzt sie weit mehr als man will; während die kleinsten Zeichen des Beifalls ihnen nicht entgehn. Es ist wichtig, diese Empfindlichkeit zu schonen.

§ 152.

Allgemeiner zeigt sich die Empfindlichkeit in Ansehung der Freiheit oder Beschränkung. Dieser Punkt ist zugleich für Charakterbildung von der größten unmittelbaren Wichtigkeit, wenn die gegebene Freiheit zum überlegten und gelingenden Handeln benutzt wird. Denn aus dem Gelingen entspringt die Zuversicht des Wollens, wodurch Begierde zum Entschluß reift. Darf man ein richtiges Handeln erwarten, so muß dazu Freiheit gegeben werden; im Gegenfalle ist es gefährlich, wenn ein lebhaftes Bewußtsein der Selbstthätigkeit früh eintritt. Tiefer unten mehr hievon!

§ 152*).

Muß man oft tadeln und beschränken, so wird großenteils die Empfindlichkeit abgestumpft, doch mehr gegen die Worte als gegen die Einschränkungen. In den Worten kann man die Form wechseln; was aber das Erlauben und Verbieten anlangt, so muß darin nach Möglichkeit eine bleibende Regel fühlbar sein, wäre es auch nur die, einerlei Erlaubnis wöchentlich oder monatlich nicht öfter als gemäß einer an-

---

Fünftes Kapitel. Allgem. Pädag. III, 5 Abs. 11 ff.

151. Praktische Ideen. Vgl. die einleitende Bemerkung zum 3. Buche der Allgem. Pädag.

152*). Dieser Paragraph ist wie der vorige mit 152 numeriert. Wir haben die irrige Numerierung des Originals beibehalten, um bei Citaten nicht irrezuführen.

genommenen Gewohnheit zu geben. Ungleichheit ohne offenbare Gründe erscheint als Willkür und Laune; feste Schranken werden leichter ertragen.

§ 153.

Am mindesten wird die Empfänglichkeit gereizt durch das bloße Anhalten, durch tägliches Erinnern, Rufen zu bestimmter Stunde, ohne dabei einen Vorwurf auszusprechen. Es giebt eine Menge von Kleinigkeiten des täglichen Lebens, in denen Ordnung herrschen muß; diesen mehr Wichtigkeit beizulegen als sie haben, ist nicht ratsam; scharfer Tadel soll nicht leicht an geringfügige Nachlässigkeiten verschwendet werden; man bedarf seiner für wichtige Dinge. Aber die Regel muß beobachtet werden; kleine Strafen, die nicht persönlich verletzen (z. B. geringe Geldbußen in Pfennigen) passen hiebei eher als harte Worte.

§ 154.

Hiemit hängen Gewöhnungen solcher Art zusammen, welche auf ein Ertragen und Entbehren ohne Murren, selbst auf Abhärtung hinauslaufen. Dabei ist nicht bloß zu vermeiden was die Empfindlichkeit aufregen könnte, sondern es muß auch für gute Laune, für heitern Scherz die freie Äußerung gestattet werden.

§ 155.

Das Verwöhnen durch häufigen, unnötigen Genuß, durch viele künstlich veranstaltete Vergnügungen, die nicht zugleich etwas von Arbeit und Übung in sich schließen, ist schon deshalb nachteilig, weil die Abstumpfung der Empfindlichkeit, welche daraus entsteht, eine Menge kleiner Hilfsmittel der Zucht erschöpft, von denen man bei nicht verwöhnten Kindern Gebrauch machen kann. Denn es bedarf nur wenig, um sie auf mannigfaltige Art zu erfreuen, wenn große Mäßigkeit die tägliche Gewohnheit ist; aber man muß auch eine Art von Sparsamkeit beobachten, um mit wenigem viel auszurichten. Insbesondre dürfen unschädliche Spiele der Jugend nicht voreilig durch Foderungen eines gesetzten Betragens verleidet werden. Der Ehrgeiz treibt sie nur zu früh, nicht mehr Kinder scheinen zu wollen.

§ 156.

Der gute Erzieher wird schon in Kleinigkeiten aufmerksam sein, die in seiner kleinen Welt wichtig genug werden können; mehr aber liegt an dem Verhältnis dessen, was zusammenwirkt.

1. Verhältnis zwischen Thätigkeit und Ruhe. Die Kräfte müssen zu thun haben, aber sie sollen dabei gedeihen und sich nicht erschöpfen. Zuweilen muß die Jugend aus eigner Erfahrung sich überzeugen, wieviel man durch Anstrengung vermag; aber starke Proben dieser Art dürfen nie zur Regel werden.

2. Verhältnis zwischen dem was drückt und hebt. Hier soll wo möglich Gleichgewicht sein. Was von selbst steigt, braucht nicht gehoben zu werden; aber wenn im Ganzen der Zucht und in längerer Zeit der Tadel merklich die Ermunterung überwiegt, so verliert er an Wirkung; er verstimmt oft mehr als er nützt.

3. Verhältnis zwischen Beschränkung und Freiheit. Umgebung und Umgang sollen geschützt sein gegen das was in Versuchung führt; aber die Umgebung muß weit und reich genug sein, um wenig Sehnsucht nach dem was draußen ist, aufkommen zu lassen.

§ 157.

Von zweifelhafter Wirkung sind diejenigen Hilfsmittel der Zucht, bei welchen man die Empfindlichkeit der Zöglinge nicht vorhersehen kann. Unter diesen giebt es einige, die man gleichwohl Ursach hat zu versuchen, mit dem Vorbehalt, ihre Wirkung zu beobachten. Insbesondere gehören hieher die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des Thuns oder Lassens nachgeahmt werden. Wer die Zeit versäumt, verliert den Genuß; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie; wer unmäßig war, bekommt bittere Arznei; wer geplaudert hat, wird entfernt, wo gesprochen wird, was nicht jeder hören soll; u. dgl. m. Solche Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen. Ob mehr oder weniger, weiß man oft nicht vorher; jedenfalls kann eine nützliche Erinnerung davon übrig bleiben.

§ 158.

Manchmal kommt es darauf an, etwas, das in ein falsches Geleise geraten war, herauszuschaffen. Dazu dient eine plötzliche Unterbrechung, indem man etwas Neues eintreten läßt. So bei Beschäftigungen, die nur schleppend und mit Unlust fortgesetzt wurden.

Zuweilen sieht man bei kräftigen Zöglingen ein sehr tadelhaftes Betragen, welches bei Ermahnungen und Strafen fortdauert, oder die Gestalt wechselt, und doch seinen wesentlichen Grund nur in einer leicht zu hebenden Verstimmung hat. Ein unerwartetes kleines Geschenk, eine ungewohnte Aufmerksamkeit hilft dann wohl der Verschlossenheit des Zöglings ab, und man findet was zu thun ist, wenn man den Grund des Übels erblickt.

§ 159.

Bei denen, die körperlich schwach sind, ist sehr sorgfältige Pflege der Gesundheit, verbunden mit beharrlicher Geduld, die Hauptsache. Die Güte darf nur nicht in schwache Nachsicht ausarten; genaue Aufsicht muß die Stelle jeder harten Behandlung vertreten.

Sechstes Kapitel.

Verfahren der Zucht im allgemeinen.

§ 160.

Die Unterschiede im Charakter und im Sittlichen (143—150) geben hier den Faden der Betrachtung. Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei; sie soll es teilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Diese kurzen Ausdrücke werden durch Vergleichung jener oben entwickelten Begriffe eine bestimmtere Bedeutung bekommen.

§ 161.

Erstlich: was die haltende Zucht bedeute, ergiebt sich zunächst aus dem oben erwähnten Gedächtnisse des Willens (§ 147), wovon der Leichtsinn, welchen man gewöhnlich der Jugend zuschreibt, das Gegenteil ist. Denn der Leichtsinnige gedenkt nicht dessen was er wollte. Er bedarf, durch die Zucht gehalten zu werden. Nähere Bestimmungen dieses Haltens sind Abhalten und Anhalten.

Die erste Voraussetzung der haltenden Zucht aber ist die Regierung, und der von ihr bewirkte Gehorsam. Hieraus ergiebt sich, daß der Zögling, wenn man befehlen wollte, nicht wagen würde sich zu widersetzen. Man befiehlt aber selten, und nur im Notfall; geschähe es häufig, so würde der Zögling sich nicht entwickeln können; geschähe es bei heranwachsenden Zöglingen ohne offenbare und dringende Gründe, so würde der Gehorsam nicht mehr lange fortdauern. Während des Zeitverlaufs nun, in welchem die Regierung sich nicht regt, soll dennoch der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden; es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, daß er gewisse Schranken nicht überschreiten darf. Dies muß die haltende Zucht bewirken.

Auch der im allgemeinen gehorsame Zögling aber folgt nicht jedem, nicht unter allen Umständen, nicht immer ganz, schnell, ohne Widerspruch; folgt er einmal nicht auf sanfte Worte, dann noch weniger auf rauhe Behandlung. Nun muß zwar der Erzieher wissen, welchen Rückhalt er hat, — der Vater muß mit sich einig darüber sein, wie weit er im Notfall in Zwangsmitteln gehen würde; der Hauslehrer, welche Stütze er an den Eltern hat; der Schulmann, wie weit er von der höhern Behörde gehalten wird. Allein hiebei wird die Zucht auf die Regierung zurückgewiesen; dies ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Unangenehme Fälle, in welchen es sich nicht vermeiden läßt, sind aller-

161. Allgem. Pädag. III, 5 Abs. 35, wo die Bemerk. zu vgl.

meistens solche, da schon seit längerer Zeit allmählich eine schwache Nachsicht zur Verwilderung Anlaß gegeben hatte; diese Fälle sind hier beiseite gesetzt; und das kann um so mehr geschehn, da selbst der Trotz, wenn noch nicht alle Bande gelöset sind, und wenn ihm fester Ernst ohne Übereilung gegenübersteht, bald verschwindet, und der Reue Platz macht.

§ 162.

Soll nun die haltende Zucht in sich selbst eine Kraft haben, den mangelhaften Gehorsam so weit nötig zu ergänzen, so muß zuvor in dem Zögling ein lebhaftes Gefühl erweckt sein, daß er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze, und etwas zu verlieren habe. Dies erreicht der Erzieher in dem Maße, als er in die Lebensgewohnheiten des Zöglings wirksam und willkommen eingreift. Er muß geben, um nehmen zu können. Findet er nötig, dem Zögling eine andre Richtung zu erteilen, so darf er dies Unternehmen nicht für leichter halten als es ist; er muß langsam vorschreiten.

Das erste Geschäft der Charakterbildung beschreibt Niemeyer mit folgenden trefflichen Worten:

„Das erste Studium richte der Erzieher auf das entschiedene Gute, was in dem natürlichen Charakter dessen liegt, den er erziehen soll. Dies zu erhalten, zu befestigen, zur Tugend zu erheben, und gegen alle Gefahr zu schützen, sei sein unablässiges Bestreben. Dies muß gleichsam den Ton seiner ganzen Erziehungsmethode stimmen. Auch bei dem schon verzogenen und verdorbenen Zögling achte er darauf, und suche es, wenn auch schon mancherlei Unkraut daneben aufgeschossen wäre, hervorzuziehn. Denn von diesem Punkte muß die fernere moralische Ausbildung ausgehn."

Diese Stelle kann schon hier Platz finden, obgleich sie eigentlich erst zur moralischen Erziehung gehört. Fühlt der Zögling, daß man sich an das Bessere in ihm wendet, und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu; wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt: so wird er desto folgsamer sein, je mehr Gedächtnis des Willens in ihm ist; und was noch daran fehlt, wird die haltende Zucht leicht ergänzen.

---

162. Niemeyer scheidet § 88 indirekte oder negative moralische Erziehung von derjenigen, welche „feste Regeln für den Willen im äußern Handeln" giebt (Disziplin), und derjenigen, welche das Innere „durch Hervorbringung und Belebung der Ideen" bildet. Über die erste sagt er, sie bestehe in der „fortgesetzten Sorge, daß das ursprüngliche Gute in der Anlage nicht verdorben und zerstört werde oder gar untergehe und das Böse, welches sich ebenfalls früh regt, nicht Boden, Raum und Nahrung gewinne". Diese Stelle scheint in dem Citat Herbarts gemeint zu sein.

§ 163.

Je weniger aber der Zögling seines eignen Wollens eingedenk ist, um desto schwerer wird die haltende Zucht. Doch ist auch hier noch ein Unterschied zwischen launenhafter Wildheit und reinem Leichtsinn.

Es kann Fälle geben, wo der Ungestüm des Zöglings den Erzieher zu einer Art von Kampf herausfodert. Anstatt sich darauf einzulassen, wird ruhiges Abweisen, Zuschauen, Warten bis Ermüdung eintritt, meistens im Anfange hinreichen. Verlegenheiten, welche ein solcher Zögling sich selbst bereitet, werden Anlaß geben, ihn zu beschämen; alsdann wird sich finden, ob er zu einem gleichförmigen Betragen zu bringen ist. Zuweilen läßt sich bei einzelnen auf solche Weise selbst der Mangel der Regierung ersetzen; doch schwerlich jemals bei vielen, wenn die Wildheit schon zur Unsitte geführt hat.

§ 164.

Der eigentliche Leichtsinn, der sich im Vergessen, in der Unordnung, Unstetigkeit, in den sogenannten Jugendstreichen zeigt, ist ein Übel der individualen Anlage, und läßt keine radikale Heilung zu, wenn er gleich in spätern Jahren, vielfach gewarnt und gegen äußere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nötiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Übels vermieden, oder doch gemindert werden. Denn fängt der Leichtsinnige erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiß, und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muß die Zucht zuvorkommen. In der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, muß sie den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus den Augen verlor, muß sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen muß sie eine äußerliche Festigkeit und Gleichförmigkeit fortwährend leihen, die sie in ihm entweder gar nicht, oder doch nicht gleich, hervorbringen kann.

Hieher gehört, daß man mit Kindern nicht räsonnieren soll. „Vor dem zu häufigen Räsonnieren kann ich nicht laut, nicht stark genug warnen,“ sagt Karoline Rudolphi; und Schwarz, der diese Stelle anführt,*) fügt hinzu: „schon das einmalige ist zu häufig.“ Niemeyer, indem er von den Ausartungen zu großer Lebhaftigkeit spricht, und den Leichtsinn zeichnet, „der unachtsam macht, keine Rücksicht auf die Folgen nimmt, und zur Unbesonnenheit verleitet,“ fährt fort: „Dies alles sind keine Fehler des Herzens, aber es sind doch Fehler, welche abgelegt werden müssen; wozu Gewöhnung

*) Schwarz, Erziehungslehre II, S. 423. — Anm. Herbarts. Vgl. die Rezens. des Schwarzschen Buches Abs. 12, und Niemeyer, Grundſ. § 124. Das Citat aus Niemeyer ist nicht wörtlich genau.

beinahe das einzige sichere Erziehungsmittel ist, das nur dann durch weise gewählte positive Strafen unterstützt werden muß, wenn man anfängt, Mangel an gutem Willen zu bemerken, oder wenn sie schon einen hohen Grad erreicht haben.“ Er empfiehlt weiter, man solle darauf bestehen, daß auf der Stelle geändert werde, was zu ändern ist, indem unbestimmte Erinnerungen nichts fruchten.

Damit ist nun zwar die Sache nicht abgethan; aber wir reden hier noch von der haltenden Zucht; und wahr ist, daß man nicht Räsonnement an die Stelle der Gewöhnung setzen darf.

§ 165.

Während nun bei den Leichtsinnigen das Abhalten schwerer ist als das Anhalten — denn letzteres gelingt wenigstens teilweise leichter, wenn der Unterricht Interesse weckt, — wird dagegen bei trägen Naturen das Anhalten schwerer, weil man sie in ihrer Bequemlichkeit stören muß. Hier ist der Reiz munterer Gespielen zu körperlicher Bewegung das erste; und leichtere Beschäftigung muß genügen, wo schwierige Aufgaben des Lernens noch nicht durchdringen können. Hängt Trägheit mit körperlicher Abspannung zusammen, so läßt sich von der Gesundheitspflege und von zunehmenden Jahren besseres hoffen.

Überall gilt die Regel: die Aufgaben dürfen nicht die Kräfte übersteigen, und nicht zu lang sein; aber das Angefangene muß fertig werden; wenigstens dürfen die Zöglinge es nicht willkürlich liegen lassen, es muß in ihren Augen ein, wenn auch nur kleines, Ganze bilden.

§ 166.

Daß die haltende Zucht sich auf die eigne Haltung des Erziehers gründet, — auf Gleichförmigkeit seines Betragens, braucht kaum gesagt zu werden; diese Gleichförmigkeit muß aber auch den Kindern deutlich vor Augen stehn. Insbesondere darf er nicht die Klage veranlassen: man wisse nicht, wie man es ihm recht machen solle; er sei unzufrieden, was man auch thun möge. Kommt es dahin, so ist seine jedesmalige Laune das erste, was die Zöglinge, ähnlich dem Wetter, beobachten und einander mitteilen. Die üble Laune wird gefürchtet, die gute Laune für zudringliche Bitten benutzt. Die Zöglinge suchen den festen Punkt, der sie halten soll, zu bewegen; und das mindeste Gelingen ernährt ausschweifende Hoffnungen. Alsdann verliert sich die Nachwirkung der frühern Regierung; und aus erneuerten strengen Maßregeln entsteht eine Kette von Übeln.

§ 167.

Zweitens: die Zucht soll bestimmend wirken; sie soll veranlassen, daß der Zögling wähle (§ 147). Hieher gehört die obige

Unterscheidung dessen, was man dulden, haben, treiben wolle; also auch Erfahrung von den natürlichen Folgen des Thuns und Lassens (§ 157); denn ohne Rücksicht auf diese Folgen kann jenes mannigfaltige Wollen nicht in Übereinstimmung gebracht werden. Vor allem ist nun zu bemerken, daß der Erzieher nicht etwan im Namen des Zöglings zu wählen hat; denn es ist des letztern eigner Charakter, welcher zur Bestimmtheit gelangen soll. Güter und Übel müssen dem Zöglinge aus eigner Erfahrung — zum Teil, und doch nur zum kleinsten Teil — bekannt werden. Daß die Flamme brennt, die Nadel sticht, das Fallen und Stoßen schmerzt, muß schon das kleine Kind fühlen; Ähnliches gilt weiterhin, nur nicht bis an die Grenze ernstlicher Gefahr. Sondern darauf kommt es an, daß infolge der wirklich gemachten Erfahrungen, indem sie die Warnungen des Erziehers bestätigen, der Zögling den andern Warnungen glaube, ohne auf Bestätigung zu warten.

§ 168.

Was erfreut und verletzt, entspringt so vielfach aus geselligen Verhältnissen, daß der Zögling in solchen heranwachsen muß, um seine natürliche Stellung unter mehrern einigermaßen kennen zu lernen. Auf der einen Seite meldet sich nun die Sorge, schlechtes Beispiel und Roheit zu verhüten; auf der andern Seite darf doch der Umgang nicht so ängstlich gewählt sein, als ob dem Zögling das Gefühl des Drucks sollte erspart werden, welcher sich in jeder Gesellschaft aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen erzeugt. Allzugroße Nachgiebigkeit der Gespielen in der Jugend bringt Täuschungen über die wahren Lebensverhältnisse hervor.

Ferner muß Geselligkeit mit Zurückgezogenheit wechseln. Der Strom des geselligen Lebens soll nicht fortreißen, und nicht mächtiger werden als die Erziehung. Der Knabe schon, vollends der Jüngling, soll auch lernen allein sein, und seine Zeit gehörig ausfüllen.

§ 169.

Indem der Zögling sich abwechselnd unter seinesgleichen und unter Erwachsenen bewegt, lernt er verschiedenartige Ehrenpunkte kennen. Diese teils zu verbinden, teils gehörig unterzuordnen, kann der Zucht nach den Umständen schwerer oder leichter werden, je nachdem die Schätzung der rohen Kraft einerseits, die Foderung der feinen Sitte und die Beachtung der Talente und Kenntnisse andererseits, weiter oder minder weit von einander abstehn. Die Hauptsache ist, daß man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges

167. Was man duld[...] treiben wolle, sind die Elemente des objektiven Charakters. S. [...]ag. III, 6 Abs. 7—24.



Ehrgefühl erdrücke. Gewöhnlich aber haben diejenigen, welche sich für die Fortschritte des Zöglings interessieren, Ursache, sich selbst vor der Täuschung übergroßer Hoffnungen zu hüten. Solchen nachgebend werden sie unwillkürlich Schmeichler; und treiben den Knaben, vollends den Jüngling, über den Punkt hinaus, auf welchem er sich halten kann. Dann folgen später bittere Erfahrungen.

§ 170.

Etwas langsamer als das natürliche Ehrgefühl entwickelt sich die Beachtung des Werts der Dinge in Bezug auf gewöhnliche Lebensbedürfnisse. Besonders weiß die frühere Jugend selten mit dem Gelde umzugehn; der Knabe erliegt den Täuschungen, anstatt: entweder dies oder jenes, was für eine bestimmte Summe Geldes zu haben ist, zu setzen: dies und jenes. Er muß auch hierin Erfahrungen im kleinen machen; und nicht bloß in Ansehung des Geldes, sondern auch der Sachen, durch Entbehrung das Verlorne schätzen lernen. Gegen kleinlichen Geiz hat man selten nötig die Jugend zu warnen; öfter jedoch nimmt sie etwas vom Hörensagen an; und es kann begegnen, daß einer aus Nachahmung geizt, aus eignem Antriebe verschwendet. Wenn solche Übel nicht dem Ehrgefühl weichen, so fallen sie der moralischen Bildung anheim.

§ 171.

Hat nun der Zögling erfahren, welchen Druck er unter andern Menschen dulden muß oder nicht zu dulden braucht, und was er an Ehre, an Sachen, an Genießungen haben kann oder entbehren muß; so kommt es darauf an, wie er dies verknüpfe mit den Beschäftigungen, die er zu treiben Lust oder Unlust empfindet. Daß hierin vielfach eins das andre möglich macht, bedingt, beschränkt, merkt der Besonnene bald von selbst, dem Leichtsinnigen aber prägt es sich nicht hinreichend ein; alsdann soll der Erzieher dem Einprägen nachhelfen, weil ohne feste Besinnung hieran der Mensch charakterlos bleibt.

Allein oftmals ist ein Mangel an Festigkeit sogar erwünscht; dann nämlich, wenn die geistigen Interessen, welche der Unterricht wecken soll, und wenn die sittliche, wenn die religiöse Bildung noch zurückgeblieben sind. Der objektive Teil des Charakters (§ 143) darf sich nicht zu schnell abschließen; und sehr oft liegt von dem Werte der Zucht ein großer Teil darin, dies Abschließen zu verzögern. Dazu dient der Druck, in welchem der Zögling gehalten wird; die untergeordnete Stellung, welche man ihm seinem Alter gemäß giebt; insbesondre die Versagung der Freiheit zum Handeln ohne Erlaubnis und nach eignem Belieben (§ 152). Die ästhetische Beurteilung der Willensverhältnisse (§ 149) verspätet sich oft, oder bleibt schwach im Verhältnisse zu dem Eindruck der zuvor erwähnten Erfahrungen; dann

fehlt auch die sittliche Wärme; und man würde zwar Charakterbildung, aber eine schlechte erlangen, wenn man den jungen Menschen frei gehn ließe. Eher ist zu begünstigen, daß jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern.

§ 172.

Drittens. Die regelnde Zucht beginnt, wenn der subjektive Teil des Charakters (§ 143) anfängt sich zu zeigen; gewöhnlich im spätern Knabenalter. In der frühern Zeit gilt die Regel, nicht mit den Kindern zu räsonnieren (§ 164); nämlich so lange als man noch mit dieser Regel auskommt. Das hört aber auf, wenn der Zögling für sich selbst räsonniert, und zwar in so gutem Zusammenhange, daß seine Gedanken nicht mehr als flüchtige Einfälle kommen und verschwinden, sondern Dauer und Haltung gewinnen. Solches Räsonnieren darf nicht sich selbst überlassen bleiben; es läßt sich auch nicht durch Machtsprüche zurücktreiben, sondern der Erzieher muß räsonnierend darauf eingehn, und einer weitern falschen Entwickelung zuvorkommen.

Die Neigung, Regeln festzustellen, sieht man schon in den Spielen der Kinder. Jeden Augenblick wird befohlen, was zu thun sei; nur werden die Imperative schlecht befolgt, und häufig gewechselt. Es fehlt auch nicht an eignen kindischen Vorsätzen, aber sie können nicht viel bedeuten, solange sie sich nicht gleich bleiben. Ganz anders ist's, wenn sie Bestand gewinnen, wenn Mittel und Zwecke sich zu Plänen verknüpfen, wenn die Ausführung unter Hindernissen gewagt wird; endlich wenn die Vorsätze durch allgemeine Begriffe gedacht werden, und hiemit Anspruch machen, auch für künftige mögliche Fälle zu gelten, wodurch sie sich in Maximen verwandeln.

§ 173.

Die Vorsicht erfodert zuerst, offene Äußerungen nicht durch üble Aufnahme rückgängig zu machen, sondern lieber ein unbequemes Disputieren zu ertragen, sofern dessen Aufrichtigkeit sicher ist, und nicht etwan der Zögling durch eine ihm gegönnte unerwartete Aufmerksamkeit sich zu sehr geschmeichelt fühlt.

Die Vorsicht erfodert ferner, in den Fällen, wo der Zögling sich nicht gleich überzeugen läßt, das Endurteil mehr aufzuschieben, als auf einem solchen zu bestehn; es wird immer leicht sein, auf mangelnde Kenntnisse und künftige Studien hinzuweisen. Die große Entschiedenheit, womit Knaben und Jünglinge zu behaupten pflegen, hat durchgehends ihren Grund in großer Unwissenheit; sie ahnden nicht von ferne, wieviel schon gemeint und bestritten worden ist. Der Unterricht wird ihre Unbescheidenheit allmählich heilen.

§ 174.

Die Hauptsache für die Zucht aber ist die Konsequenz oder Inkonsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muß demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. In dieser Art werde dem Zöglinge der Spiegel vorgehalten; einerseits, um die unhaltbaren Maximen zum Weichen zu bringen; andererseits, die haltbaren zu befestigen.

Zu den unhaltbaren aber rechnen wir hier auch diejenigen, welche, wenn schon der Klugheit gemäß, doch wider die Sittlichkeit verstoßen würden. Gesetzt, dies sei dem Zöglinge nicht schon im voraus deutlich gewesen, so muß es in der Anwendung vermöge der anstößigen Konsequenzen hervorspringen.

§ 175.

Die regelnde Zucht erfodert nun oft, daß man dem Zöglinge eine lebhafte Sprache führe, ihn an Vergangenes erinnere, und Künftiges auf den Fall, da er in seinen Fehlern beharren würde, voraussage; daß man ihn veranlasse, in sein Inneres hineinzublicken, um dort den Zusammenhang seiner Handlungen an der Quelle aufzusuchen. Ist indessen dies schon früher in moralischer Absicht geschehen, so bedarf es dazu keiner langen Reden mehr; auch wird die Sprache immer ruhiger und kürzer werden, je wirksamer sie schon gewesen ist; je mehr eignes Urteil man dem Zöglinge schon zutrauen muß, endlich je mehr er in die Periode tritt, wo er sich in der Welt umsieht, um das Reden und Handeln fremder Personen zu beobachten. Denn um die Zeit, wo er Neues mit Altem vergleichen will, ist die Empfänglichkeit für das Alte sehr gering, und erlischt bald ganz, wenn es nicht schon tief eingeprägt war.

§ 176.

Viertens. Die Stimmung soll im ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen; (nicht allgemein gegen Affekten;) aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urteile, und hiemit auch (obgleich nicht ausschließend) die Begründung der Moralität.

Aus jeder Begierde kann Leidenschaft werden, wenn das Gemüt im Zustande des Begehrens häufig, und so lange verweilt, daß in Bezug hierauf die Gedanken sich sammeln, Pläne und Hoffnungen sich bilden, Verdruß gegen andre sich festsetzt. Daher muß Wachsamkeit auf alles beharrliche und oft wiederkehrende Begehren gerichtet werden.

176. Die Affekte bestehen nach Herbart in Störungen des Gleichgewichts der Vorstellungen. Da nun die sittliche Bildung in das Vorstellungsleben haltend, bestimmend, regelnd eingreifen soll, so kann der Affekt eine wichtige Veranlassung zu erzieherischen Maßregeln werden.

Die häufigsten Begehrungen aber entstehn aus dem Naturbedürfnis der Nahrung und der körperlichen Bewegung.

§ 177.

Zuerst nun muß die Wildheit, welche aus unbefriedigten Naturbedürfnissen entsteht, gezähmt werden durch Sättigung ohne Übermaß. Der Hunger darf nicht zum Stehlen, überlanges Sitzen nicht zum Fortlaufen verleiten. Diese Warnung ist nicht überflüssig; es giebt schlimme Beispiele auch in Familien, wo man dergleichen nicht erwarten würde. Sehr viel öfter jedoch kommt das Übermaß vor.

Hat das Bedürfnis seinen Stachel verloren, so muß der fernern Begierde ein bestimmtes und nicht zu widerrufendes Versagen entgegentreten. Hiemit ist Ablenkung auf irgend etwas, welches beschäftigen kann, zu verbinden.

Kann der Gegenstand, welcher die Begierde fortdauernd reizt, entfernt werden, so ist dies um so besser. Im eignen Hause ist es öfter möglich, und auch nötiger, als in fremden Häusern. Läßt sich der Gegenstand nicht entfernen, so mag man die Befriedigung aufschieben, und für spätere Zeit erlauben.

So z. B. beim Genuß des Obstes in Gärten, dessen unbedingtes Verbot einen gefährlichen Reiz zum Ungehorsam mit sich führt, während unbedingte Nachsicht schon wegen des Abreißens unreifer Früchte, vollends wegen Beschädigung fremder Gärten, durchaus unzulässig sein würde.

Nach der Analogie mit diesem sehr bekannten Gegenstande mag man vieles Ähnliche beurteilen.

§ 178.

Ferner sind die Kinder in ihren Spielen zu beobachten. Je mehr freies Phantasieren, je mehr Abwechselung, desto weniger Bedenklichkeit; wenn aber einerlei Spiel sich oft nach bleibenden Regeln wiederholt, wenn eine Art von Studium, um eine besondere Geschicklichkeit zu erwerben, hineingelegt wird, so kann Leidenschaft entstehn; wovon das Kartenspiel zuweilen auch ohne Geldgewinn die Probe liefert. Gewinnspiele sind gänzlich zu verbieten; das Verbot muß aber, wo man der Folgsamkeit nicht ganz sicher ist, überwacht werden.

§ 179.

Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mäßiges Talent vorhanden ist; also Musik und Zeichnen in irgend welcher beschränkten Art (nicht mehrere musikalische Instrumente zugleich; nicht zerstreuende Versuche in allerlei Art von Malerei durcheinander, sondern Konsequenz im Bemühen um eine bestimmte Fertigkeit).

Fehlt das Talent, so mögen Liebhabereien, Pflanzensammeln, Muschelnsammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- und Gartenarbeiten u. s. w. zu Hilfe genommen werden.

Poetisches Talent, an sich höchst erwünscht, erfodert doch ein sehr entschiedenes Gegengewicht durch ernste gelehrte Beschäftigungen; denn der junge Dichter macht Ansprüche, die ihm gefährlich werden können, wenn er sich darin vertieft.

§ 180.

Pläne, denen ein leidenschaftliches Bestreben zu Grunde liegt, und die sich dadurch verraten, daß sie Ordnung, Fleiß, Zeiteinteilung stören, muß man ernstlich durchkreuzen. Dies ist um desto nötiger, je mehrere daran teilnehmen; vollends wenn Ostentation, Parteigeist, Rivalität sich eingemischt hat. Dergleichen darf nicht überhand nehmen; es verwüstet sehr schnell den Boden, den die Erziehung mühsam urbar gemacht hat.

§ 181.

Gesetzt nun, die Leidenschaften seien fern gehalten: so kommt es für die Begründung der Moralität im allgemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirke? Der zunächst wichtigste Teil des Unterrichts ist hier der Religionsunterricht. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgange; und dabei hat die Zucht ihr Geschäft wahrzunehmen. Die praktischen Ideen müssen nun einzeln durchlaufen werden.

§ 182.

Was zuvörderst den Streit anlangt, der unter Kindern nicht leicht ganz vermieden wird, und der ihnen wenigstens als ein möglicher Fall vorschwebt: so kann Selbsthilfe gegen unerwarteten körperlichen Angriff nicht verboten, vielmehr muß entschlossene Gegenwehr, aber auch Schonung des Gegners empfohlen werden. Dahingegen ist beliebige Zueignung von Sachen, mit Ausschließung andrer ohne Rücksprache, durchaus zu untersagen, auch bei den geringsten herrenlosen oder weggeworfenen Kleinigkeiten. Niemand soll sich einbilden, seine bloße Willkür wäre Gesetz für andre. Vielmehr sind die Kinder zu gewöhnen an Beschränktheit ihres Eigentums. Was man ihnen zum bestimmten Gebrauche giebt, darf nur so gebraucht, und soll für solchen Gebrauch geschont werden.

Versprechungen der Kinder unter einander sollen nicht leichthin für ungültig erklärt werden, mögen sie auch thöricht und nicht zu erfüllen sein. Wer sich dadurch in Verlegenheit setzt, muß die Verlegenheit fühlen, und sei für die Folge gewarnt. Aber übereilte Versprechen sollen auch nicht angenommen werden; und von dieser Seite hat man die Knoten aufzulösen, worin die Kinder sich manchmal verwickeln.

Es ist nicht unerwünscht, wenn die Zöglinge sich selbst einige empfindliche Proben von schwierigen Rechtsverhältnissen bereiten; aber das Vergnügen des Zankens ist nicht zu gestatten, sondern sie sollen lernen, dem Streite nach Möglichkeit vorzubeugen und auszuweichen. Sie mögen ihn kennen, um sich einzuprägen, daß er mißfällt.

§ 183.

Von hier öffnet sich ein doppelter Weg der Betrachtung. Der Streit gefällt den Kindern, weil er Kraft zeigt; und sie suchen ihn meistens aus Übermut. Hier ist ein Riegel vorzuschieben; und anderwärts Luft zu machen. Gymnastische Übungen sollen Kraft zeigen; der Wettstreit, der nicht Streit ist, wird bei Scherz und Spiel willkommen sein. Geistige Thätigkeit mag ebenfalls Gelegenheit darbieten, sich hervorzuthun; sie mag auch Anlaß zu Vergleichungen geben, jedoch mit ausdrücklicher Zurückweisung aller Ansprüche, die sich darauf gründen würden. Den praktisch brauchbaren Maßstab, wo es auf Größen — also auf das perfice te! ankommt, liefert jeder Zögling sich selbst durch seine Fort- und Rückschritte. Einen dem andern zum Exempel aufstellen, erweckt Neid; und viel besser ist, den Schwächern zu entschuldigen, wo er nicht mehr leisten kann, als was er wirklich leistet.

§ 184.

Der andre Weg der Betrachtung führt vom Recht auf die Billigkeit. Der Streit mißfällt, aber noch mehr die Rache; obgleich der Satz wahr ist: was dem einen recht, ist dem andern billig. Wohl mögen die Kinder ihren Scharfsinn daran üben, zu bestimmen, wieviel einer für das, was er sich erlaubt oder versagt, von andern zu leiden oder zu empfangen verdiene; allein sie sollen sich nicht vermessen, Lohn und Strafe austeilen zu wollen. Hier ist ein Punkt, wo sie sich, ohne auf eigne Einsicht zu verzichten, doch ihren Vorgesetzten willig unterordnen müssen.

Dem ähnlich ist, daß, wo Geschenke, Genießungen, Beifallsbezeigungen ausgeteilt werden, einerseits der Erzieher den Schein der Vorgunst vermeidend, von der Gleichheit im Austeilen nicht ohne bestimmte Gründe abweichen, andererseits aber doch den Zöglingen kein Recht auf die freien Gaben, und hiemit zwar eine Meinung über das Passende des Mehr oder Minder, aber keinen Anspruch infolge dieses Meinens zugestehen wird.

§ 185.

Wo die Kinder sich einmal in Betrachtung des Rechtlichen und Billigen vertieft haben, darf man nicht zu eilig von ihnen Gefälligkeit und Nachgiebigkeit fodern. Sie müssen Zeit haben, mit jenen

Gedanken zu Ende zu kommen, und des oft sehr unfruchtbaren Grübelns müde zu werden, ehe sie sich besinnen, daß am Ende das Nachgeben doch notwendig, — und eben deshalb keine Sache der Großmut sei. Später einmal mag erinnert werden, daß alles viel besser gegangen wäre, wenn von Anfang an die Gesinnungen des Wohlwollens vorherrschend gewirkt, und das Streitige nicht sowohl geschlichtet, als vielmehr beseitigt hätten.

Überall muß das Wohlwollen als das Höhere verehrt, das Recht aber als die niedere Stufe dargestellt werden, die man nicht ungestraft überspringen kann, es wäre denn infolge gemeinsamer Zustimmung, also infolge der Bewilligung vonseiten der Berechtigten.

§ 186.

Was endlich die Idee der innern Freiheit anlangt, so ist der Unterschied deren, die sich, wiewohl von ferne, derselben mehr oder minder annähern, schon unter ältern Knaben, vollends unter Jünglingen, meistens auffallend genug, um von allen bemerkt zu werden. Der Vorzug derjenigen, die sich durch ein gehaltenes und verständiges Betragen auszeichnen, wird gewöhnlich vom Erzieher selbst eher zu stark und zu laut, als zu schwach geltend gemacht; und die Kinder sind gegenseitig viel zu aufmerksame Beobachter ihrer Schwächen, als daß sie nicht sehen sollten, wie weit andre hinter jenen Vorzüglicheren zurückbleiben. Daher kommt es mehr darauf an, die Verkleinerungssucht nicht zu reizen, als den Blick der Kinder auf das zu lenken was ihnen ohnehin nicht entgeht.

§ 187.

Üble Beispiele vonseiten der Erwachsenen, wenn solche der Jugend nahe stehn, wird man natürlich nicht aufdecken; sind sie offenkundig, so wirken sie eher zurückstoßend als verführend, wofern nur die Jugend kein Interesse hat, sie nachzuahmen, oder sich damit zu entschuldigen. Andrerseits ist die Hoffnung nicht groß, daß die löblichen Beispiele nachgeahmt werden; sie erscheinen der Jugend zu leicht als das, was sich von selbst versteht. Daher wird nicht überflüssig sein, ausdrücklich mit Bezeugung gebührender Hochachtung darauf hinzuweisen; besonders wenn heranwachsende Zöglinge anfangen sich in größeren Kreisen umzusehn, und Vergleichungen mit manchem anzustellen, was durch falschen Glanz täuschen kann.

186. Die innere Freiheit, obwohl die erste der praktischen Ideen, erscheint erst hier aus dem in der Bemerk. zu Allgem. Pädag. III, 6 Abs. 17 besprochenen Grunde.



§ 188.

Fünftens: Angenommen nun, es sei der Blick der Zöglinge auf das, was nach den praktischen Ideen zu unterscheiden ist, teils im Umgange der Kinder unter sich, teils durch Beispiele, teils durch den Unterricht schon gehörig gelenkt, und hiemit die ästhetische Beurteilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt: so folgt dann die eigentlich moralische Bildung. Man darf es nämlich nicht darauf ankommen lassen, ob die Jugend sich selbst das Löbliche hier, das Unlöbliche dort, zusammenfasse, dabei verweile, — und ob davon jeder die Anwendung auf sich selbst mache: vielmehr müssen Wahrheiten, die ungern gehört zu werden pflegen, allen, und jedem insbesondre gesagt werden. Je genauer der Erzieher seine Zöglinge kennt, desto besser. Denn man fodert jeden zur Selbstbeobachtung am wirksamsten dadurch auf, daß man zeigt, man schaue in sein Inneres. Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Besseren und des Schlechteren in ihm, giebt nun die Grundlage dessen, was Moralisieren zu heißen pflegt, und was keinesweges überflüssig oder gar in der Erziehung verwerflich, sondern an seiner rechten Stelle durchaus notwendig ist. Freilich wachsen Menschen genug heran, denen niemals eine ernste Sprache verdienten Tadels ins Ohr gedrungen ist, aber keiner sollte so heranwachsen.

§ 189.

Es ist hiebei nur bloß von Lob und Tadel die Rede; nicht aber von harter Behandlung, nicht einmal von harten Worten. Verweise und Strafen, die auf einzelne Handlungen folgen, sind etwas anderes; sie können zwar Betrachtungen sittlichen Inhalts veranlassen, aber dann müssen sie zuvor abgethan sein. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung; sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzigt und klüger macht (§ 157). Sie geschieht aber durch Nachahmung der Sprache des Gewissens, und der wahren Ehre bei unparteiischen Zuschauern. Eine solche Sprache läßt sich auch darauf ein, die Entschuldigungen zu berücksichtigen, welche jeder in seinem Innern bereit zu haben pflegt; sie läßt diese Entschuldigungen gelten soviel sie können; aber sie warnt, man solle sich für die Folge nicht darauf stützen.

§ 190.

An der Jugend ist in gewöhnlichen Fällen nichts Großes zu loben und zu tadeln. Während nun Übertretung sorgfältig mag verhütet werden (schon weil sie die Wirkung entweder vermindert, oder

eine verkehrte Befangenheit, wo nicht gar Ängstlichkeit, hervorbringt,) giebt es doch eine Art von Vergrößerung, welche zweckmäßig ist, um das Kleine sichtbarer, der Jugend ihr eignes Thun bedeutender, und gegen den Leichtsinn wirksamer darzustellen. Dies ist das Hinweisen auf die Zukunft. Die geringsten Fehler können wachsen durch Gewohnheit; die geringste Begierde, wenn ihr kein Zügel angelegt ist, kann sich in Leidenschaft verwandeln. Dabei sind die künftigen Lebensverhältnisse unsicher; es kann Verführung, Versuchung, — unerwartete Not hinzukommen. Solches Vorschauen in die Möglichkeiten der Zukunft ist zwar kein Weissagen, und soll nicht als solches sich gelten machen, aber es dient dennoch zum Warnen.

§ 191.

Hat man erreicht, daß der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachte: so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntnis es dahin bringen, daß die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe, und daß die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits, verbinde. Von hier an aber wird das unmittelbare, nachdrückliche Aussprechen des Lobes und Tadels seltener werden müssen. Es wird nicht mehr so leicht sein als früherhin, dem Zöglinge das, was in ihm vorgeht, besser ins Licht zu setzen. als er es sich ohnehin schon selbst gesagt hat. Auf einer andern Seite aber kann man ihm noch zu Hilfe kommen, nämlich im Gebiete der allgemeinen Begriffe, in welchem das fortschreitende jugendliche Nachdenken sich allmählich zu orientieren sucht.

§ 192.

Sechstens: Die Zucht soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Daß ein junger Mensch, auch nachdem er auf den Punkt der sittlichen Entschließungen (§ 150) schon gekommen ist, doch noch vielfacher Erinnerung bedarf, kann man durchgehends voraussetzen, obgleich hierin bei den Individuen große Unterschiede vorkommen, die sich nur durch Beobachtung entdecken lassen. Dasjenige aber, woran man erinnert, sind Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen, und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefaßt, oder nicht im rechten Zusammenhange gedacht waren. Ohnehin werden allgemeine Betrachtungen bei den wenigsten Menschen vorherrschend; vollends die Jugend bekommt des Neuen so viel zu sehen, zu erfahren, und selbst zu lernen, daß leicht das Alte hinter dem Neuen, und um so mehr das Allgemeine hinter dem Einzelnen zurückgesetzt wird. Indessen ist Erinnern und Be-

richtigen doch weit eher ausführbar, wo ein guter und fester Grund gelegt war, als jene bloß haltende Zucht (§ 161—166), wenn sie noch in dem Jünglingsalter nichts vorfindet, woran der Zögling sich selbst zu halten auch nur versuchen möchte.

§ 193.

Aus der großen Verschiedenheit der Prinzipien, welche die Schulen in alter und neuerer Zeit für die Sittenlehre und Rechtslehre angenommen haben, ist ersichtlich, daß sehr vielerlei teils entgegengesetzte, teils wenigstens einseitige Ansichten entstehn können, wenn unternommen wird, Ordnung, Bestimmtheit, und Konsequenz in vorhandene sittliche Begriffe zu bringen. Alles dies Entgegengesetzte und Einseitige, samt unzähligen Schwankungen, die dazwischen noch Platz haben, kann sich in jugendlichen Köpfen erneuern; und um so mehr, wenn sie einen Wert darauf legen, ihren eignen Weg zu gehn. Sehr gewöhnlich schicken sich die angenommenen Grundsätze nach den Neigungen; der subjektive Teil des Charakters nach dem objektiven. Während nun dem Unterricht die Aufgabe zufällt, den Irrtum zu berichtigen, hat die Zucht solche Gelegenheiten zu benutzen, in welchen es zum Vorschein kommt, daß die Gedanken von der Neigung waren gelenkt worden.

§ 194.

Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muß die Zucht sich zurückziehn. Unnötiges Beurteilen und ängstliches Beobachten würde nur der Unbefangenheit schaden und Nebenrücksichten veranlassen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein.

Vierter Abschnitt.

Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern.

Erstes Kapitel.

Von den ersten drei Jahren.

§ 195 [45].

Da in den ersten Jahren der Lebensfaden noch äußerst schwach ist, mithin die körperliche Pflege, (von der hier nicht die Rede sein

Dieser Abschnitt bildet in der 1. Ausgabe den 2. Abschnitt des ganzen Werkes. — Vgl. § 7 und Aphorism. 25.

kann,) allem andern vorangeht: so entstehn nach den Gesundheitsumständen große Unterschiede in Ansehung der Zeit, welche der geistigen Bildung Gewinn bringt. Wie gering aber auch diese Zeit sein möge, sie ist äußerst wichtig wegen der großen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters.

§ 196 [46].

Man nutze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, daß sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu vermeiden; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechselungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohrs, so daß diese Sinne in ihrem ganzen Kreise gleichmäßig einheimisch werden, ist zu wünschen.

§ 197 [47].

Der eignen Regsamkeit des Kindes sucht man auf unschädliche Weise Raum zu geben; zunächst damit es Übung im Gebrauch aller Gliedmaßen erlange; dann auch, damit es durch eigne Versuche seine Beobachtung der Dinge und ihrer Veränderlichkeit erweitere.

§ 198 [48].

Unholde, abstoßende Eindrücke von Menschen, wer sie auch seien, müssen sorgfältigst vermieden werden. Niemand darf ein Kind als sein Spielzeug behandeln.

§ 199 [49].

Ebenso wenig aber muß irgend jemand sich durch das Kind regieren lassen; am wenigsten, wenn es sich ungestüm äußert. Sonst ist Eigensinn die unfehlbare Folge; welche sich bei kränklichen Kindern kaum vermeiden läßt, wegen der Aufmerksamkeit, womit man den Äußerungen ihres Leidens zu entsprechen genötigt ist.

§ 200 [50].

Das Kind muß beständig die Überlegenheit des Erwachsenen, und oft seine eigne Hilflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der notwendige Gehorsam. Bei folgerichtiger Behandlung werden Personen, die sich stets in der Umgebung des Kindes befinden, leichter Gehorsam erlangen, als andere, die selten zugegen sind. Den Affekten muß Zeit gelassen werden, sich abzukühlen, wenn nicht dringende Umstände etwas anderes fodern.

§ 201 [51].

In seltenen Augenblicken mag eine Gewalt hervortreten, die in so weit Furcht erregt, als nötig ist, um in Notfällen mit Erfolg eine

Drohung aussprechen, und dem Übermute steuern zu können. Denn die Regierung muß schon in den frühesten Jahren befestigt sein, um nicht späterhin auf höchst schädliche Weise zur Härte gezwungen zu werden.

§ 202 [52].

Sprachbildung der Kinder erfodert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdruß zu verursachen pflegen. Künstliche Formen des Ausdrucks, deren Sinn über den Gedankenkreis des Kindes hinausliegt, müssen ganz vermieden bleiben.

Zweites Kapitel.

Vom vierten bis achten Jahre.

§ 203 [53].

Die eigentliche Grenzscheidung liegt nicht in den Jahren, sondern darin, daß die erste Hilflosigkeit aufhört, und ein zusammenhängender Gebrauch der Gliedmaßen und der Sprache eintritt. Daraus, daß sich die Kinder von vielem augenblicklichen Unbehagen nun selbst befreien können, folgt schon, daß mehr Ruhe und Frohsinn gewonnen wird.

§ 204 [54].

Je weiter nun das Kind sich selbst schon helfen kann, desto weiter muß die äußere Hilfe sich zurückziehn. Zugleich muß die Regierung an Festigkeit, und bei manchen Individuen an Strenge, zunehmen, so lange, bis die letzten Spuren des früher meist nicht ganz vermiedenen Eigensinns verschwinden. Dies setzt jedoch voraus, daß niemand das Kind unnötig reize, irgend eine Art von Gegenwehr auszuüben. Je mehr feste Ordnung das Kind um sich sieht, desto leichter fügt es sich.

§ 205 [55].

Soviel Freiheit, als die Umstände erlauben, muß dem Kinde schon deshalb gelassen werden, damit es sich offen äußere, und damit man seine Individualität studieren könne. *Die Hauptsache in diesem Alter ist jedoch, daß man üble Gewohnheiten verhüte; besonders solche, die mit tadelhafter Sinnesart zusammenhängen.*

§ 206 [56].

Zwei praktische Ideen kommen hier unmittelbar in Betracht, aber auf verschiedene Weise, nämlich die des Wohlwollens und der Vollkommenheit. Einzelne Auffassungen, welche zur letztern gehören, bildet sich das

Kind fast immer von selbst; die erstere gedeiht seltener; sie muß ihm gegeben werden, und das läßt sich nicht immer unmittelbar leisten.

§ 207 [57].

Die Äußerungen des Übelwollens, welche bei manchen Kindern häufig vorkommen, sind durchaus als schlimme Zeichen sehr ernsthaft zu nehmen; denn ein Charakter, der von dieser Seite einmal verdorben ist, läßt sich nicht mehr gründlich bessern, und das Verderben fängt zuweilen früh an. Was dabei zu thun ist, beruht auf folgendem.

§ 208 [58].

Zuvörderst wird vorausgesetzt, daß man jüngere Kinder nicht viel allein lasse, sondern daß alle ihre Lebensgewohnheiten gesellig seien, und daß in dem geselligen Kreise eine strenge Ordnung herrsche. Die Äußerungen des Übelwollens sind also außer der Regel; und sobald sie eintreten, hat das Kind die herrschende Ordnung wider sich. Je mehr es nun gewöhnt ist, einem gemeinsamen Willen anzugehören, im Umkreise desselben sich zu beschäftigen und froh zu sein; desto weniger erträgt es, sich allein zu fühlen. Den Übelwollenden lasse man allein; und er ist gestraft.

§ 209 [59].

Solche Strafe setzt aber die ganze Empfindlichkeit des jüngeren Kindes voraus, welches weint, sich nicht zu helfen weiß, sich völlig schwach fühlt, sobald man es allein läßt; welchem dagegen sogleich wieder wohl wird, indem man es in den geselligen Kreis wieder aufnimmt. Hat man diese Periode versäumt, hat sich der Übelwollende den Kreis, in welchem er froh leben konnte, schon abgeneigt gemacht, so erzeugt alsdann eine Bitterkeit die andere; und es bleibt nur übrig, auf strenges Recht zu halten.

§ 210 [60].

Der Geist der Geselligkeit, welcher das Übelwollen fern hält, ist nun noch lange kein wirkliches Wohlwollen; und selbst diejenigen Beschreibungen desselben, welche sich in gewöhnlichen Kinderschriften finden, laufen Gefahr, als leicht erfundene Fabeln überhört zu werden. Dann kommt es darauf an, fürs erste den Glauben an das Wohlwollen festzustellen: und zwar bei dem Kinde, welches durch die Erziehung unaufhörlich von Wohlthaten überschüttet wird, aber durch die Gewohnheit dagegen abgestumpft ist. Man entziehe ihm etwas von der

210. Mechanismus d. i. einer der besonderen Entschließung im besonderen Falle nicht mehr bedürfenden Einrichtung, die demgemäß als selbstverständlich wirkend gedacht wird.

gewohnten Fürsorge. Indem nun dieselbe sich erneuert, wird das Kind sie als freie That erkennen und verehren. Wenn dagegen Kinder das, was ihnen geleistet wird, als Schuldigkeit, oder als Wirkung irgend eines Mechanismus betrachten, so ist dieser Irrtum eine offene Quelle des mannigfaltigsten sittlichen Unheils.

§ 211 [61].

Zur nötigen Strenge muß die Güte, und zur Güte noch die Freundlichkeit hinzukommen, wenn man nicht das Gemüt des Kindes erkälten, und die Keime des Wohlwollens töten will. In der Periode, wovon hier geredet wird, hängt die Stimmung noch unmittelbar ab von der Behandlung; und lange Unfreundlichkeit hat Abstumpfung zur Folge.

Die doppelte Aufgabe, teils die Idee des Wohlwollens hoch genug hervorzuheben, teils wirklich wohlwollende Gesinnungen zu erwecken, läßt sich nun zwar im Kindesalter noch nicht lösen. Aber man hat viel gewonnen, wenn teilnehmendes Gefühl, unterstützt vom geselligen Frohsinn, sich mit dem Glauben an das Wohlwollen derer, von welchen das Kind als von höhern Wesen abhängt, verbinden. Alsdann hat die religiöse Bildung ihren Boden, und fördert weiter.

§ 212 [62].

Die Idee der Vollkommenheit, in ihrer Allgemeinheit, steht zwar dem Kinde eben so fern, als die des Wohlwollens; jedoch die ersten Anfänge dessen, was dahin gehört, sind weit weniger mißlich. Wie das Kind wächst und gedeiht, so wachsen auch seine Kräfte und Fertigkeiten, und es gefällt sich selbst in diesem Wachstum. Allein hier giebt's unzählige Verschiedenheiten der Art und des Grades, welche beobachtet sein wollen; besonders wegen der Anknüpfung des Unterrichts, der schon hier teils synthetisch teils analytisch eintritt [*], obgleich er noch nicht regelmäßig die Hauptbeschäftigung des Kindes ausmacht.

§ 213 [63].

Während der Kreis, worin das Kind sich frei umherbewegt, sich erweitert, während es durch eigne Versuche sich immer mehr Erfahrung schafft, und überdies noch das, oft höchst nötige, absichtliche Umherführen vonseiten des Erziehers hinzukommt, erlangt die Erfahrung ein Übergewicht über die frühern Phantasien, wenn auch bei ver-

[* Allgem. Pädagogik. S. 194 u. ff.]. Anmerk. der 1. Ausg. Das Citat bezieht sich auf Allgem. Päd. II, 5. Abs. 3 ff.

213. Kinderfragen. Über die Gefahren, welche die Nichtberücksichtigung derselben nach sich zieht, s. Aphorism. 215.

schiedenen Individuen in sehr verschiedenem Verhältnis. Aus dem Bestreben aber, das Neue sich anzueignen, entstehen nun die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben, sondern von augenblicklicher Laune abhängen, und größtenteils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Viele derselben betreffen bloß Worte, und lassen sich mit irgend einer passenden Benennung des fraglichen Gegenstandes beseitigen. Andre gehn auf den Zusammenhang der Ereignisse, besonders auf Zwecke menschlicher Handlungen, ohne Unterschied ob von fingierten oder wirklichen Personen die Rede ist. Wiewohl nun manche Fragen nicht können, andere nicht dürfen beantwortet werden: so muß doch im ganzen die Neigung zum Fragen fortwährend Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermißt, und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr vieles anzuknüpfen, was künftigem Unterricht den Boden bereiten muß. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzeitiger Gründlichkeit in die Länge ziehn, sondern der Erzieher muß schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune; die gewöhnlich nicht mit sich experimentieren läßt, sondern oft ungelegene Sprünge macht.

§ 214 [64].

Solange es für den analytischen Unterricht, der sich in die Beantwortung der Kinderfragen einwebt, noch keine bestimmten Lehrstunden geben kann, fällt derselbe zusammen mit dem Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen, und den hiedurch veranlaßten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urteilen und frühesten religiösen Eindrücken; zum Teil auch mit den Übungen im Lesen.

§ 215 [65].

Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts, das Lesen, Schreiben, Rechnen, das leichteste des Kombinierens, und die ersten Anschauungsübungen gehören in die spätern Jahre dieser Periode; auch wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmäßigem Aufmerken zu beharren fähig ist. Man begnügt sich alsdann mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerksamkeit ist wichtiger als deren längere Dauer.

*Man bemerke den Unterschied der genannten Lehrgegenstände. Zählen, Kombinieren, Anschauen, gehören zu den natürlichen Entwickelungen des Geistes, die man durch den Unterricht nicht schaffen, sondern nur beschleunigen soll; daher dies Verfahren soviel möglich

214. Vgl. § 116.
215. Kombinieren. S. Allgem. Pädag. II, 5 Abs. 43.

analytisch beginnen muß; Lesen und Schreiben hingegen läßt sich nur synthetisch (jedoch nach vorgängiger Analyse der Sprachlaute) lehren.

1. Das Kombinieren — gemeiniglich ganz, und sehr mit Unrecht, vernachlässigt — gehört zu den allerleichtesten und vieles erleichternden Übungen, recht eigentlich für Kinder. Daß zwei Dinge ihre Stellung rechts und links (hinten, und vorn, oben, und unten,) wechseln können, ist der Anfang. Daß drei Dinge sich sechsfach (in einer Linie) versetzen lassen, ist die nächste Folge. Wie viele Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne? ist eine der leichtesten Fragen. Wie weit man fortzuschreiten habe, müssen die Umstände bestimmen. Nur sind nicht Buchstaben, sondern Dinge, und die Kinder selbst, zu versetzen, zu kombinieren und zu variieren. So etwas muß man zum Teil scheinbar spielend lehren.

2. Zu den ersten Anschauungsübungen dienen gerade Linien, senkrecht oder schräg auf einander gezeichnet, (auch Stricknadeln in verschiedenen Lagen zusammengelegt und sich kreuzend, ferner Damenbrettsteine und ähnliche Dinge;) alsdann der Kreis in mannigfaltigen Abteilungen und Darstellungen.

3. Das Rechnen bedarf gleichfalls sinnlicher Dinge (z. B. Geldstücke), welche gezählt und verschiedentlich gelegt werden, um Summen, Differenzen, Produkte vor Augen zu stellen; anfangs nur in kleinen Zahlen, etwa bis zwölf oder zwanzig.

4. Zum Lesen dienen Buchstaben und Zahlen auf Pappstückchen, die sich verschiedentlich zusammenstellen lassen. Geht es langsam mit dem Lesenlernen, so vernachlässige man nur daneben nicht die übrige Geistesbildung, als ob deren erste Bedingung das Lesen wäre; welches oft viel Geduld braucht, und niemals die Kinder gegen Lehrer und Bücher verstimmen darf.

5. Zum Schreiben leitet das einfache Zeichnen, welches sich mit den ersten Anschauungsübungen verbinden muß. Ist das Schreiben im Gange, so fördert es das Lesen.*

§ 216 [66].

Aber auch hier schon bleiben manche Individuen zurück; anfangs befremdet durch die Zumutung des unlustigen Lernens, später sich ergebend in das Gefühl ihrer Unfähigkeit. In zahlreichen Schulen, wo stets einige voraneilen, und die Menge mit dem Strome zu schwimmen sucht, erlangt man die Leistung eher; aber mehr durch Nachahmung als durch innern Zusammenhang der Gedanken. Und auch da noch giebt es Spätlinge, welche der Unmut tief herabdrückt.

Drittes Kapitel.

Knabenalter.

§ 217.

Die Grenzscheidung des Knabenalters gegen die frühere Kindheit, (sofern eine solche Grenze sich bestimmen läßt), besteht darin, daß der Knabe sich gern, wenn man ihn gehn läßt, vom Erwachsenen entfernt, indem er nicht mehr wie das Kind, wenn es allein ist, sich unsicher fühlt, sondern seinen nähern Erfahrungskreis hinreichend zu kennen glaubt, und da in unbestimmte Weiten aller Art hinausschaut. Es ist nun die Sorge des Erwachsenen, sich dem Knaben anzuschließen, und ihn zurückzuhalten, ihm die Zeit einzuteilen, die Einbildungen seiner Zuversicht zu mäßigen; um so mehr, da er die Schüchternheit, womit der Jüngling unter Männer tritt, noch nicht kennt. Denn die Grenze des Knaben gegen den Jüngling liegt darin, daß der Knabe noch keine festen Zwecke hat, sondern spielt, und sorglos in den Tag hinein lebt. Dabei träumt er sich eine Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür bestehen würde. Das spielende Treiben bleibt lange, wenn man es nicht verkünstelt.

Ebenso sind Anknüpfungen des Unterrichts an das Sinnliche noch lange nicht ganz zu unterlassen, wenn auch schon gute Fortschritte im Wissenschaftlichen gemacht sind. Die Unterlagen dürfen nicht wanken.

§ 218.

Die Hauptsache für dieses Alter ist, zu verhüten, daß sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschließe. Der Unterricht ist es, welcher dafür zu sorgen hat. Zwar der allergrößte Teil des Lernens, wie mannigfaltig es auch sei, geschieht dadurch, daß Worte verstanden werden, also daß der Schüler aus dem geistigen Vorrat, welchen er schon eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt. Eben hieraus aber sieht man, daß das Quantum des Vorstellens schon größtenteils beisammen ist; der Unterricht kann es nur in neue Formen bringen. Und dies muß geschehen, während der Vorrat noch leicht beweglich ist, denn später nimmt derselbe allmählich festere Formen an.

§ 219 [67].

Wie Knaben und Mädchen sich trennen, so scheiden sich auch die Individualitäten; und ihnen gemäß sollte der Unterricht sowohl in An-

217. Vgl. Aphorism. 189.

219. Die 1. Ausg. liest im 1. Satze: „und ihnen gemäß sollte der Unterricht in Materie und Form die entsprechenden Sonderungen annehmen“.

sehung der Gegenstände als der Lehrart die entsprechenden Sonderungen annehmen. Statt dessen macht die Familie das Standesinteresse gelten, und will bestimmen, wie viel oder wie wenig Unterricht ein Knabe nötig habe.

Pädagogisch betrachtet, gehört teils zu jedem Studium eine ihm angemessene geistige Thätigkeit; teils muß diese Thätigkeit, indem sie wohl gelingt, zu dem Gesamtzustande des Individuums passen, nicht dessen Kräfte erschöpfen oder unzeitig in Anspruch nehmen.

Unrichtig aber sind Schlüsse wie dieser: mit einem Studium stehe das zweite, mit dem zweiten das dritte, mit dem dritten das vierte in sachlicher Verbindung; folglich müsse, wer zum ersten angeleitet werde, auch das zweite, dritte, vierte damit verbinden. Dieser Schluß gilt für Gelehrte, welche für ihre Person über die pädagogischen Vorfragen längst hinweg sind; und auch da noch bezeichnet er nur die Verbindung derjenigen, welche die Vorsteher ihrer Fächer sind: mit den psychologischen Verhältnissen aber, wonach die Erziehung sich richten muß, hat er nichts gemein. Oft genug bleiben Vorstellungsmassen vereinzelt, deren Gegenstände in der genauesten und notwendigsten Verbindung stehn; dem Individuum hilft es alsdann nichts, ein weites Gewebe der Gelehrsamkeit von verschiedenen Punkten aus bloß angefangen zu haben.

[§ 68.] Anders verhält es sich da, wo gewisse Studien die notwendige Vorbereitung zu gründlichen Kenntnissen mancherlei Art ausmachen. Da gilt der Schluß: wer sich jener nicht zu bemächtigen im stande ist, kann auch diese nicht erreichen.

§ 220 [69].

Die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten setzt ferner eine richtige Methode des ersten Unterrichts, und zugleich ein angemessenes, nicht abstoßendes, persönliches Betragen der Lehrer voraus; damit vermieden werde, Unfähigkeit statt des unrichtigen Verfahrens anzuklagen.

[§ 70.] Die seltenen Fälle später Entwickelung zu berücksichtigen, ist schwer: es sei denn, daß körperliche Pflege, oder Umherführen in einem größern Erfahrungskreise, und Wechsel der Lehrart gefehlt haben; welches nachzuholen kann versucht werden. Selbst die anfangs beschleunigten Fortschritte aber geben alsdann nicht eher ein günstiges Resultat, als bis deutlich ein lebhaftes eignes Weiterstreben hinzukommt.

§ 221 [71].

Zu den sittlichen Prinzipien zurückgehend, erwähnen wir hier vorzugsweise der Ideen des Rechts und der Billigkeit. Diese entspringen

221. Der erste Satz lautet in der 1. Ausg.: „Um nun hievon die Anwendung zu machen, muß zu den sittlichen Prinzipien zurückgegangen, und hier zuerst der Ideen des Rechts und der Billigkeit erwähnt werden“.

aus der Reflexion auf menschliche Verhältnisse, und sind deshalb dem frühen Kindesalter weniger zugänglich, da ihm überall die Unterordnung in der Familie entgegentritt. Der Knabe dagegen lebt mehr unter seinesgleichen; und die nötigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, daß sie dem eignen Urteil nicht Zeit lassen sollten. Freiwilliges Anschließen, persönliches Ansehen, und selbst Usurpation der Gewalt, zeigen sich im Knabenkreise nicht selten. Vonseiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe, und überdies noch Regierung und Zucht nötig; aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeige, und ohne Parteilichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muß sich an Poesie und Geschichte wenden.

§ 222 [72].

Auf Geschichte weiset auch eine andre Betrachtung hin. Schon oben (§ 206—211 [§ 56—61]) leitete die Idee des Wohlwollens auf die Notwendigkeit religiöser Bildung; diese lehnt sich an Geschichten, und zwar alte Geschichten. Hiemit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefodert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punkt bezeichnet, der allgemein erreicht werden muß.

§ 223 [73].

Der zweite, eben so fest bestimmte Punkt, dessen Wichtigkeit selbst noch das Lesen und Schreiben übertrifft, ist das Rechnen; teils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, teils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch.

§ 224 [74].

Das Rechnen nach dem dekadischen Systeme würde höchst wahrscheinlich, die biblische Geschichte ganz gewiß, kein Zögling von selbst erdenken. Beide also müssen als zum synthetischen Unterricht vorzugsweise gehörig angesehen werden. Bei solchem kommt allemal die Schwierigkeit, denselben in die vorhandenen Vorstellungsmassen (§ 29) sicher eingreifen zu lassen, in Frage. Nun darf man zwar nicht schließen: mit der biblischen Geschichte stehe die ganze Geschichte, mit dem Rechnen die ganze Mathematik überhaupt, also auch pädagogisch, in Verbindung (§ 219 [§ 67]. Allein soviel ist gewiß, daß die Wirksamkeit einer Vorstellungsmasse mit ihrer Ausbreitung und mehrfachen Anknüpfung wächst. Biblische Geschichte und Rechnen müssen demnach, in so weit Umstände und Fähigkeiten es erlauben, eine größere Ausdehnung des historischen und mathematischen Unterrichts wünschenswert machen; auch da, wo auf vielseitige Bildung [*] nicht zu hoffen ist.

[*Allgemeine Pädagogik. S. 142.] Anmerk. der 1. Ausg. Das Citat bezieht sich auf Allgem. Pädag. II, 2 Abs. 10 ff.

§ 225 [75].

Die nächste Rücksicht in Ansehung der zu wählenden Lehrgegenstände ist nun ferner auf Poesie und Naturlehre zu nehmen [(§ 35, 37, 38)], *wobei man sich jedoch sehr hüten muß, nicht die nötige Stufenfolge zu überspringen. Fabeln und Erzählungen, wie die bekannten von Gellert, wollen ihre Zeit haben; der Geschmack der Knaben darf nicht zu früh dagegen spröde werden. Von der Zoologie knüpft sich das Leichteste und Unbedenklichste schon in den Kinderjahren an Bilderbücher; dem Knaben paßt zuerst das Leichteste der Botanik beim Pflanzensammeln.* In den untersten Rang aber würden die fremden Sprachen kommen, wenn nicht besondere Verhältnisse ihnen in manchen Fällen eine vorzügliche Wichtigkeit erteilten. Denn was die alten klassischen Sprachen anlangt; so haftet an ihnen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medizin, ja die gesammte Gelehrsamkeit so sehr, daß sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen.

Übrigens liegt vor Augen, daß der Umfang des Unterrichts von äußeren Verhältnissen des Standes und Vermögens zu sehr abhängt, als daß man die Lehrgegenstände im allgemeinen bestimmt vorzeichnen könnte. Weit weniger abhängig aber ist die Entwickelung des vielseitigen Interesse von Lehrgegenständen; und dem Unterricht bleibt immer noch die Aufgabe, innerhalb gegebener Schranken sich der vielseitigen Bildung anzunähern; während es in sehr günstigen Verhältnissen darauf ankommt, nicht im Überfluß an Hilfsmitteln das eigentliche Ziel des Unterrichts aus den Augen zu verlieren.

§ 226 [76].

Das Knabenalter wird durch den teils nötigen, teils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt; und wobei Mut, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigentümlichkeit, Körperbildung und geistige Produktion wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gymnastischer Übung sind kein durchgreifendes Gegenmittel. Die beste Vergütung liegt darin, wenn die Laster des Müßiggangs vermieden werden. Schon deshalb, weil hierauf eine besondere Aufmerksamkeit zu richten ist, und nach dem Ergebnis der Beobachtung die Maßregeln zu bestimmen sind, doch auch in jeder andern Hinsicht, muß die Familienerziehung gegen jeden natürlichen Druck, welchen auch der gute Unterricht ausübt, mitwirken, — und die Schulbildung muß ihr dazu die nötige Zeit lassen. Von der letztern mag zwar in Notfällen ausdrücklich verlangt werden, daß sie den Knaben vollständig beschäftige. Sonst aber sollen die häuslichen Schularbeiten nicht das größte, sondern gerade umgekehrt das kleinste mögliche Zeitmaß ausfüllen; und

wie die übrige Zeit anzuwenden sei, darüber haben Eltern und Vormünder nach Beobachtung des Individuums zu bestimmen, und die Folgen zu verantworten.

Viertes Kapitel.

Jünglingsalter.

§ 227 [77].

Ob nun der Unterricht geendigt, oder fortgesetzt werde: alles, was er wirken kann, beruht jetzt darauf, daß der Jüngling selbst einen Wert aufs Behalten und Fortlernen lege. Der Zusammenhang des Wissens, teils in sich, teils mit dem Handeln, muß also aufs deutlichste vor Augen gestellt sein; und die stärksten Antriebe, um die einmal vorgesteckten Zielpunkte zu erreichen, sind anzuwenden, solange es nur darauf ankommt, der Trägheit oder Unbesonnenheit zu begegnen. Aber andererseits sind jetzt gerade die falschen Motive zu fürchten, und zu meiden, welche nur den Schein des Talents erkünsteln würden.

§ 228 [78].

Überdies hört die Nachsicht auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Die ganze Tüchtigkeit des Jünglings kommt in Frage; und seine Stellung in der Gesellschaft soll sich darnach bestimmen; die Schwierigkeit, unter Männern Haltung zu gewinnen, muß ihm fühlbar werden. Plätze, denen er nicht gewachsen scheint, werden ihm streitig gemacht; er ist von Nebenbuhlern umgeben, und wird von Erwartungen gespornt, welche zu mäßigen oft schwer hält, und alsdann gerade am nötigsten ist.

§ 229 [79].

Geht jetzt der Jüngling, vertrauend auf günstige Umstände, ungeachtet aller Auffoderung, seiner Bequemlichkeit nach: so ist die Erziehung am Ende; und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschließen, welche auf den Fall, daß künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind.

§ 230 [80].

Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge: so bestimmen die Lebensformen, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Ehrenpunkte, die er sich aneignet, stehen zwischen Plänen und Maximen in der Mitte, je nachdem sie mehr nach außen oder nach innen treiben.

Viertes Kapitel. Vgl. Aphorism. 215 f.

§ 231 [81].

Nur in Fällen, wo er durch seine Fehltritte sich beschämt fühlt, ist er noch biegsam. Diese Fälle müssen benutzt werden, wo etwas nachzuholen ist. Im übrigen gebietet die Pflicht, ihm die strengen Foderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten. Völlige Offenheit ist kaum noch zu erwarten, am wenigsten zu fodern. Die Verschlossenheit des Jünglingsalters ist der natürliche Anfang der Selbstbeherrschung.

Dritter Teil.

Über besondere Zweige der Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände.

Erstes Kapitel.

Zum Religionsunterricht.

§ 232 [82].

Das Innere des Religionsunterrichts haben die Theologen zu bestimmen; und die Philosophie hat zu bezeugen, daß kein Wissen im stande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln. Was aber das pädagogische Verhältnis anlangt, so ist sowohl über das Ende, als über den Anfang dieses Unterrichts etwas anzuführen.

Das Ende oder wenigstens den Gipfel bezeichnet die Konfirmation, und die darauf folgende Zulassung zum heiligen Abendmahl. Jene

---

Der erste Abschnitt des dritten Teils bildet in der 1. Ausg. den 3. Abschnitt des ganzen Werkes. Demgemäß fehlt dort die erste Überschrift. Die Allgemeine Pädagogik enthält nichts über die einzelnen Lehrgegenstände; denn es war ein wesentliches Augenmerk des Verfassers, sein Buch frei zu halten „von den Gewöhnungen der Gelehrten, die ihr Wissen unbedingt so wiederzugeben pflegen, wie sie es sich zum gelehrten Gebrauche geordnet und geformt haben" („Über meinen Streit mit der Modephilos. u. s. w." S. 74). — Manche Bemerkungen über einzelne Lehrgegenstände enthält Kap. 5 des 2. und der ganze 4. Abschnitt des 2. Teils.

232. Philosophie und religiöser Glaube. Die Religion stellt die Erfüllung der aus ethischer Spekulation gezogenen Forderungen dar; sie ist daher bei Herbart kein Gegenstand der metaphysischen Erörterung. Man vgl. auch den unter IX im zweiten Bande abgedruckten Aufsatz Abs. 6 und Ästhet. Darstell. d. Welt Abs. 37.

entspricht einer besondern kirchlichen Konfession; dieses hingegen einer allgemeinen Verbrüderung aller Christen. Der tiefen Gemütsbewegung, welche mit dem ersten Gange zum Abendmahl verbunden ist, kommt es zu, über das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden einen Sieg zu erringen; besonders da an die Zulassung zum Abendmahl schon die allgemeine Bedingung des ernsten sittlichen Strebens geknüpft ist, welche also auch als erfüllt von den Andersdenkenden vorausgesetzt wird, sofern sie an dergleichen Feier teilnehmen dürfen. Der vorgängige Religionsunterricht nun hat um so mehr hierauf hinzuwirken, da christliche Zuneigung auch zu denen, welche in wichtigen Glaubenspunkten abweichen, für manche zu den schweren Pflichten gehört; deren Einschärfung um desto nötiger ist, weil der nämliche Unterricht nicht umhin konnte, die Unterscheidungslehren der Konfessionen bestimmt anzuzeigen.

§ 233 [83].

Für den gelehrten Unterricht, wenn er im Griechischen früh genug anfing, ist es möglich, den Eindruck der christlichen Lehren durch diejenigen platonischen Dialogen zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehn; namentlich durch den Krito und die Apologie. Doch müssen diese Eindrücke, als die schwächern, noch vorangehn, bevor die Einweihung in die christliche Gemeinschaft ihre ganze Gewalt fühlen läßt.

§ 234 [84].

Geht man nun in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigentümliche der Konfessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus; welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen sind. Es fragt sich aber, ob nicht selbst diesen noch etwas zum Grunde liegen müsse?

§ 235 [85].

Unmöglich kann die Religion als etwas bloß Historisches und Vergangenes, welches nur noch fortgesetzt würde, genügend dargestellt werden. Der Lehrer muß notwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäßigkeit benutzen. Allein selbst dies, was schon einige Naturkenntnis erfodert, und auf Weisheit und Macht hinführt, ist noch nicht das erste.

§ 236 [86].

Reines Familiengefühl erhebt sich leicht und ohne weiteres zur Idee vom Vater des Vaters und der Mutter. Nur wo dies mangelt, ist man genötigt, von den Kirchen und der Sonntagsfeier, als öffentlichen Zeichen der Demut und Dankbarkeit, auszugehn. Eine überall

236 f. S. § 211 und Ästhet. Darstell. d. Welt Abs. 35 ff.

waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt, und nur allmählich sich erweitert und erhöhet.

§ 237 [87].

Die Erhöhung und Reinigung von unwürdigen Zusätzen muß aber schon geschehen und fest eingeprägt sein, bevor mythische Vorstellungen des Altertums bekannt werden; alsdann wirken diese richtig durch den Kontrast des offenbar Fabelhaften und Rohen gegen das Würdige und Erhabene. Hierin nun liegt bei gehöriger Behandlung nichts Schwieriges; aber es giebt andre Schwierigkeiten, welche von der Individualität abhängen.

§ 238 [88].

Während manche nicht vertragen, daß viel von der Sünde geredet werde, weil sie sonst damit entweder bekannt, oder von phantastischer Angst ergriffen werden: giebt es andre, die nur durch die stärksten Ausdrücke können erschüttert werden; und noch andre, welche selbst gegen die Sünde der Welt predigend sich in stolzer Sicherheit der Welt gegenüber stellen. Es giebt auch Grübler, welche, ohne spinozistische Lehren vernommen zu haben, von selbst das Zugelassene für bewilligt und vom höchsten Richter gebilligt, mithin die Macht als faktischen Beweis des Rechts ansehen. Es giebt Verächter der bloßen Moral, welche durch Gebet sich zu schlechten Handlungen einzuweihen vermeinen. Von solchen Verkehrtheiten kommen einzelne Spuren wohl schon bei Kindern vor, besonders wenn ihre fertige Wiederholung des gehörten Kanzelvortrags, oder vollends ihr lautes Beten, einmal gelobt wurde.

Demnach muß die Wirkung des Religionsunterrichts bei jedem Individuum beobachtet werden. Wiederum eine Aufgabe für die Familienerziehung.

Zweites Kapitel.

Geschichte.

§ 239 [89].

Der allgemeinste Fehler, worin jüngere Lehrer der Geschichte zu verfallen pflegen, ist die unwillkürlich wachsende Weitläuftigkeit im Vortrag. Nicht eben das Interesse wächst, sondern das Geflecht der Be-

238. Eine spinozistische Anschauung ist es, daß das, was wir Recht nennen, eigentlich nur Macht sei; denn bei Spinoza ist alles zeitliche Handeln Wirksamkeit der einen Substanz (Gottes), weshalb es für den Menschen weder Freiheit giebt noch Recht.

Zweites Kapitel. Über „bloß darstellenden Unterricht" in Geschichte und Geographie s. Allgem. Pädag. II, 5, Abs. 4. Vgl. oben § 87, 94, 221 f.

gebenheiten zieht sie hierhin und dorthin. Schon dies verrät Mangel an Vorbereitung; aber nicht bloß Vorbereitung, sondern selbst Vorübungen sind nötig.

§ 240. [90].

Soll zuvörderst Geschichte bloß chronologisch, aber in einem festen Bilde aufgefaßt werden, so erfodert dies gleiche Leichtigkeit, sie rückwärts oder vorwärts oder seitwärts (synchronistisch) in Gedanken zu durchlaufen. Die merkwürdigen Namen müssen bestimmte Gruppen und Reihen bilden; und es muß geläufig sein, aus den Gruppen die allermerkwürdigsten herauszuheben; oder aus einer langen Reihe die wichtigsten Punkte in eine kurze Reihe zusammenzustellen.

§ 241. [91].

Ferner müssen die allgemeinen Begriffe, welche sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Kulturstufen, beziehen, und zur Erklärung der Begebenheiten dienen, nicht bloß dem Lehrer ganz deutlich sein, sondern er muß auch die Bedingungen überlegen, unter welchen er sie den Schülern entwickeln und gegenwärtig erhalten könne. Schon dadurch werden vom frühesten Unterrichte die meisten allgemeinen Reflexionen ausgeschlossen. Und die alte Geschichte, deren Motive einfacher sind, als die neuern Interessen der Politik, behauptet sich an ihrem Platze im Vortrage für die frühere Jugend.

§ 242 [92].

Weiter muß die Schwierigkeit erwogen werden, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen. Dazu gehört zu allererst ein reiner Gedankenfluß, vermöge dessen der Faden der Erzählung in allen Punkten, die nicht absichtliche Ruhepunkte sind, genau zusammenhänge. Dies setzt ferner eine fließende Rede voraus, ohne deren sorgfältige Übung kein guter historischer Vortrag möglich ist. Der bloße Redefluß reicht aber nicht zu. Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung*) sonst mißlingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet. Es ist demnach nicht gleichgültig, wo eine historische Lehrstunde anfängt und abbricht, und wo die Wiederholungen eingeschaltet werden.

240. Gruppen und Reihen. S. Allg. Pädag. II, 5 Abs. 44 und unten die Anm. zu § 242.

*) Lehrbuch zur Psychologie, S. 141, 150, und an mehrern Orten. — Anm. Herbarts in beiden Ausgaben. Zu den vorangegangenen Worten Vertiefung und Besinnung giebt die 1. Ausg. noch die Verweisung: „Allg. Pädagogik, S. 119" d. i. II, 1 Abs. 7 ff. Über die Gliederung des Vortrags s. § 75.

Während der Erzähler die Worte nur nacheinander kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andre Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mitteilen. Diese Gestalt gleicht auch nicht einer ebenen Fläche, sondern ein mannigfaltiges Interesse hebt einiges und läßt anderes sinken. Es muß also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Succession der Begebenheiten folgen, wo im Gegenteil sie abbeugen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muß im Ausdrucke eine Gewalt liegen, Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muß Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben; und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren.

§ 243 [93].

Zu dem allen kommt noch ein Haupterfodernis, nämlich die größte Einfachheit im Ausdrucke. Die gedrängte und abstrakte Sprache neuerer Historiker paßt kaum für die oberste Klasse eines Gymnasiums; das Sentimentale oder Witzige der neuern Novellenschreiber muß ganz vermieden werden. Die einzigen sichern Muster sind die alten Klassiker.

Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Man muß sie ganz eigentlich memorieren, in möglichst treuer, nur fließender Übersetzung. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian, und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen (wobei der Erzähler es vermeidet, mit eigner Reflexion aufzutreten,) ist sorgfältig nachzuahmen, und nur in so fern zu beschränken, als eine künstliche Rhetorik dabei zum Vorschein kommt.

§ 244 [94].

Sind die erwähnten Vorübungen (§ 240—243 [§ 90—93]) mit einem gründlichen und pragmatischen Studium der Geschichte verbunden worden, so muß alsdann noch in der Anwendung die gewonnene Kunst sich nach den Umständen und jedesmaligen Zwecken *ausdehnen oder* beschränken. Hierüber lassen sich nnn zwar bei

244. Der erste Absatz schließt in der 1. Ausg. so: „indessen ist folgende vierfache Art des Unterrichts zu bemerken." — Über Straß bemerkt Niemeyer § 221 Anm. 4: „Ein sinnreicher Versuch, das Entstehen der Völker und Reiche und ihre frühere oder spätere Verschmelzung sinnlich darzustellen, ist F. Straß, Strom der Zeiten, [unter dem Bilde eines vierarmigen Stroms] bis zu Ende des 18. Jahrhunderts, Berlin 1802, wozu neuerlich desselben, Ursprung und Wachstum der preußischen Staaten, Berlin 1818, unter eben diesem Bilde gekommen ist."

der großen Verschiedenheit vorkommender Fälle keine allgemeine Regeln geben; indessen ist folgendes zu bemerken.

Nicht bloß im allgemeinen sind alle Hilfsmittel, wodurch historische Gegenstände bildlich dargestellt und versinnlicht werden können (Porträts, Abbildungen von Gebäuden, Ruinen, u. dgl.) wünschenswert: sondern als notwendig muß man insbesondre Landkarten für ältere Zeiten betrachten, stets zur Hand haben, und das Vorzeigen nicht versäumen. Auch gehört dahin wesentlich eine Zeichnung wie die von Strass unter dem Namen: Strom der Zeit, welche nicht bloß den Synchronismus, sondern zugleich die wechselnde Verbindung und Trennung der Länder vor Augen stellt. Entbehrt man solcher Hilfsmittel, so wird mit bloßen Gedächtnissachen viel Zeit und gute Laune verdorben. Ferner bemerke man folgende vierfache Art des Unterrichts.

§ 245 [95].

1. Zuerst entsteht schon beim frühesten geographischen Unterricht, so oft die Beschreibung eines Landes geendet worden, die Frage: wie sah es ehemals in diesem Lande aus? Denn es gehört zur richtigen Auffassung, daß Städte und andre Menschenwerke nicht gleich alt sind wie die Berge, Flüsse, Meere. Kann man sich nun gleich *in den, der heutigen Geographie bestimmten Stunden,* nicht dabei aufhalten, alte Landkarten vorzuzeigen und zu erklären, so ist es doch nützlich, etwas Weniges über die Vorzeit des Landes beizufügen; dabei aber soll man die Kunst des Erzählens nicht anbringen, sondern gerade vermeiden; indem die Frage, obgleich sie in die Zeit zurückgreift, doch von dem Lande ausgeht. Es soll nur die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch belebt werden, daß von der Bewegung in frühern Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Anfangs also (z. B. bei der Geographie von Deutschland), sollen die Notizen von der Vorzeit so kurz als möglich sein; während aber Frankreich, England, Spanien, Italien einander folgen, knüpfen sich diese historischen Notizen allmählich aneinander, und man läßt die Geschichte gleichsam von fern erblicken. *Dies wird sich genauer bestimmen lassen, wenn man den ersten und zweiten Kursus des geographischen Unterrichts gesondert betrachtet. Beim ersten kann das Allgemeinste genügen; z. B. daß, noch nicht längst, Deutschland viel mehr als jetzt, geteilt gewesen; daß es ältere Zeiten gegeben habe, worin manchmal Städte und angrenzende Landesherren einander bekriegten, daß die Ritter auf schwer zugänglichen Anhöhen wohnten, daß man aber der bessern Ordnung und Aufsicht wegen Deutschland in zehn Kreise geteilt habe, u. dgl. m.

245. Im vorletzten Satze des letzten Absatzes liest die 1. Ausg.: „Alsdann aber muß eine Zeittafel an der Wand hängen"; . . .

Der zweite Kursus wird schon mehr Thatsachen zulassen, jedoch von älterer Geschichte sehr wenig. An die Geographie läßt sich nur Neueres bequem anknüpfen; außer wo Monumente noch vorhanden sind, z. B. die Ruinen Italiens, die zusammengesetzte Sprache Englands, die eigentümliche politische Gestaltung der Schweiz mit ihrem, schon auf der Landkarte sichtbaren, vielgeteilten Boden, und der Verschiedenheit ihrer Sprachen.*

Will man in andern Lehrstunden, wie manchmal empfohlen worden (obgleich dadurch nur Fragmente gewonnen werden) kurze Biographieen als erste Vorbereitung auf mittlere und neuere Geschichte vortragen: so wird dies wenigstens eher ausführbar, wenn der Geographie jene historischen Notizen sind beigefügt worden. Alsdann aber ist um desto nötiger, daß eine Zeittafel an der Wand hänge; und auf einige Stellen derselben muß man bei jeder Gelegenheit hinweisen, damit die Schüler wenigstens einige feste Zeitpunkte gewinnen. Sonst läuft man Gefahr, durch zerstreute Biographieen große Verwirrung zu veranlassen.

§ 246 [96].

2. Der Hauptteil des Geschichtsunterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die griechische und römische Geschichte. Einige anmutige Erzählungen aus Homerischer Mythologie vorausgehen zu lassen, ist der Sache angemessen, da die Geschichte mit dem Volksglauben zusammenhängt. Aber zwei Abwege sind zu vermeiden: der eine, in weitläuftige Theogonie oder in anstößige Fabeln, der Vollständigkeit halber (die keinen Zweck haben würde) zu geraten; der zweite, das Mythische auswendig lernen zu lassen. Nur wahre Geschichte soll memoriert werden von Kindern. Mythologie ist ein Studium für Jünglinge oder Männer.

Die persische Geschichte muß ungefähr in dem Zusammenhange, wie sie bei Herodot erscheint, erzählt werden; ihr ist das Assyrische, das Ägyptische anzuschließen in Form von Episoden; dabei muß Griechenland im Vordergrunde bleiben. Die Erzählungen aus dem alten Testamente bilden dagegen einen Lehrfaden für sich allein. Die römische Geschichte muß für den frühern Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten.

§ 247 [97].

Wenn nun ausführliche Erzählungen, nach dem Muster der Alten, die Aufmerksamkeit der Jugend gewonnen haben: so darf gleich-

246. Der geschichtliche Lehrplan, den Herbart hier entwickelt, berührt sich mit ähnlichen Vorschlägen, welche aus neuhumanistischen Kreisen hervorgegangen sind. Näheres in einem Aufsatze des Herausgebers der gegenwärtigen Auflage dieses Buches in den Deutschen Blättern für erz. Unterr. 1888, S. 206 ff.: Der geschichtliche Lehrplan bei Herbart.

wohl nicht fortwährend das bloße Vergnügen, sich erzählen zu lassen, den Eindruck der Lehrstunden bestimmen; sondern es müssen gedrängte Übersichten nachfolgen, und einige Hauptpunkte darin chronologisch memoriert werden. Hiebei ist folgendes zu merken:

An den eingeprägten Jahreszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt befestigen, daß keine Verwirrung entstehe. Soweit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahreszahl hinreichen; man mag eine zweite oder dritte hinzufügen, aber je mehr man sie häuft, desto zweckwidriger ist es; denn sie schwächen ihre Wirkung wegen der wachsenden Schwierigkeit, alle zu behalten. In der Geschichte eines und desselben Landes sollen vielmehr die Jahreszahlen möglichst in weiten Distanzen bleiben; damit nahestehende Zahlen dem Synchronismus desto besser dienen, welcher die Geschichten verschiedener Länder verknüpft. Auch in Angaben aus der alten Geographie sei man sparsam, aber dringe auf genaues Einprägen.

§ 248 [98].

Durch die Übersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler den Vorteil, daß er bei solchen Perioden, von denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sei sehr vieles geschehen, wovon die Geschichte oder der Lehrer schweige. Hiedurch sichert man sich gegen falsche Eindrücke, welche da entstehen würden, wo der Unterricht nur kompendiarisch fortschreitet; wie es in der That späterhin *zum Teil* [meistens] unvermeidlich ist.

§ 249 [99].

3. Die mittlere Geschichte hat weder Hilfe an der Philologie, noch Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen; es ist schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben; und doch darf man sich damit nicht begnügen; es würde eine zu große Last bloßer Gedächtnissachen ohne Interesse daraus entstehn. Die Grundlagen: Islam, Papsttum, Kaisertum samt dem Lehnswesen, müssen sorgfältig hervorgestellt und erklärt werden. — Die meisten Thatsachen bis auf Karl den Großen können noch Zusätze

249. Die 1. Ausg. hat folgende kürzere Fassung dieses §: „Die mittlere Geschichte kann, beim ersten Vortrage wenigstens, fast nur chronologisch und geographisch behandelt werden. Denn die Menge der Begebenheiten ist groß, ihr Synchronismus schwer und doch nötig, ihr sichtbarer Zusammenhang gering. Indessen wird wohl meistens für zweckmäßig erachtet werden, den Faden der deutschen Geschichte durch das Ganze zu ziehen, um an diesem den Synchronismus zu befestigen.

Daß einzelne Partieen des Mittelalters, z. B. die Thaten Karls des Großen, die Kreuzzüge, u. a. m. heller beleuchtet werden müssen, ist kaum nötig zu erinnern". Die Stellung zum Mittelalter, welche Herbart hier einnimmt, kennzeichnet auch die zu § 246 erwähnten Lehrpläne.

zu dem Gemälde der Völkerwanderung bilden. Alsdann beginnt der Faden der deutschen Geschichte; es wird meistens für zweckmäßig erachtet werden, diesen Faden durch das Ganze zu ziehn, um an ihm den Synchronismus zu bestigen. Allein hiergegen erhebt sich einiger Zweifel. Zwar die Ottonen, die Heinriche, die Hohenstaufen, samt dem was einzuschalten ist, ergeben einigermaßen ein zusammenhängendes Ganze; aber schon das Interregnum macht eine traurige Unterbrechung; und wenn auch der Vortrag bei den Geschichten von Rudolph, Albrecht, Ludwig dem Baiern sich gleichsam wieder erholt, so bieten ihm doch die Namen der Häupter von Karl IV. bis Friedrich III. nicht solche Anknüpfungspunkte, daß man sie zu Trägern des Synchronismus für die gesamte Geschichte jener Zeit füglich wählen könnte. Es dürfte daher besser sein, bei dem Bannfluch, der Ludwig den Baiern traf, — dem Kurverein zu Rense, — und bei der Frage: wie die Päpste nach Avignon kamen? abzubrechen. Man kann nun, zu Karln dem Großen zurückgehend, Frankreich, Italien, selbst England vornehmen, die Geschichte der Kreuzzüge vervollständigen; weiterhin synchronistisch Burgund und die Schweiz, desgleichen das zwischen Frankreich und England wechselnde Kriegsglück hervorheben; dann in Frankreich bei Karln VIII., in England bei Heinrich VII. anhalten; um mit Maximilian wieder die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Die Hussitenkriege werden als Vorläufer der Reformation zu betrachten sein. Anderes muß geschickt eingeschaltet werden. Manche veränderte Zusammenstellung ist den Repetitionen vorzubehalten.

§ 250 [100].

4. Für den Vortrag der neuern Geschichte benutze man den Vorteil, daß sie keine so lange Zeitreihe umfaßt wie die mittlere; und daß sie in drei sehr verschiedene Perioden zerfällt, in die Zeit bis zum westfälischen Frieden, dann von da bis zur französischen Revolution, endlich bis auf unsre Zeit. Diese Perioden sondere man sorgfältig von einander; erzähle zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden, und lasse darauf das Nötigste von den einzelnen Ländern folgen. Erst nachdem dies für jede einzelne Periode geschehn, und durch die Repetitionen gehörig eingeprägt ist, kann füglich ein ethnographischer Vortrag, welcher für jedes einzelne Land bis ins Mittelalter zurück, und bis zu unserer Zeit fortgeht, in größerer Ausführlichkeit hinzukommen. Wiederholungen sind nicht schädlich, wenn sie vollständiger

250. Der erste Absatz lautet in der 1. Ausg. so: „Noch viel weniger als die mittlere läßt sich die neuere Geschichte auf einmal in ihr rechtes Licht setzen; sondern der Vortrag muß notwendig nach verschiedenen Gesichtspunkten mit veränderter Ordnung wiederholt werden".

für jeden einzelnen Staat das ausmalen, was früher nur im Umrisse war gezeigt worden.

Die Hauptsache [aber] ist, daß kein Unterricht, der nur einigermaßen darauf Anspruch macht, vollständige Bildung zu gewähren, für geendet gelten kann, bevor er die pragmatische Betrachtung der Geschichte in Gang gesetzt, und danach suchen gelehrt hat. Dieses nun gilt zwar vorzugsweise der neuern Geschichte wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Gegenwart; allein auch die mittlere und alte Geschichte muß demgemäß von neuem durchgearbeitet werden.

Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Teil der Schuld.

§ 251 [101].

Eine gut zusammengestellte, nicht mit Vorliebe für einzelne Fächer abgefaßte, kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höhern Bürgerschulen (die nicht durch die Universität ergänzt werden!) den Schluß des historischen Unterrichts machen.

Und während des ganzen Laufes dieses Unterrichts gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen; und wenn auch nur in sehr weiten Distanzen, doch einigermaßen die großen Unterschiede in den freiesten Regungen des Menschengeistes zu erkennen geben.

Anmerkung. Vaterländische Geschichte ist nicht für jedes Land dieselbe, nicht überall von gleichem Interesse, und wegen ihres Zusammenhangs mit größern Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen, der frühern Jugend vorgetragen wird. Will man ihren frühzeitigen Gebrauch, um das Gemüt zu erwärmen: so ist eine besondere Sorgfalt nötig, damit man gerade fürs Knabenalter das Verständliche und Anregende aushebe.

Drittes Kapitel.

Mathematik und Naturlehre.

§ 252 [102].

Daß die Anlage zur Mathematik seltener sei, als zu andern Studien, ist bloßer Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten

---

252. Mathematik. S. Allgem. Pädag. II, 5, Abs. 44. „Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht“ heißt ein Buch von Alb. Gille (Halle, 1888). Man vgl. ferner Fricks Lehrgänge und Lehrproben vom Januar 1889, S. 111 ff. — § 215 und 223 f.

Anfangen herrührt. Aber daß Mathematiker selten aufgelegt sind, sich mit Kindern gehörig zu beschäftigen, ist natürlich. Über dem Rechnen hat man die kombinatorischen und geometrischen Anfänge vernachlässigt; und zu demonstrieren versucht, wo keine mathematische Phantasie geweckt war.

Das erste Wesentliche ist, Größen und deren Veränderung zu beachten, wo sie vorkommen. Also Zählen, Messen, Wägen, wo es geschehn kann; wo nicht, die Größen wenigstens schätzen; *wenn auch anfangs nur unbestimmt, was mehr, weniger, größer, kleiner, näher, ferner sei.*

Insbesondere zu bemerken sind einerseits die Anzahlen der Permutationen, Variationen und Kombinationen, andrerseits die quadratischen und kubischen Verhältnisse, wo ähnliche Flächen und Körper von analogen Linien abhängen.

*Anmerkung. Von dem, was den frühern mathematischen Unterricht unnötig erschwert, wäre mancherlei zu sagen, was hier nicht Platz hat. Nur kurz sei bemerkt, daß einiges an der Sprache liegt, anderes an der gewöhnlichen Auffassung des Lehrers, anderes an der Vermengung verschiedenartiger Foderungen.

1. Schon bei der leichtesten Bruchrechnung stellt sich die Sprache in den Weg. Man lieset z. B. $^2/_3$ zwei Dritteile; daher $^2/_3 \cdot {}^4/_5$ zwei Drittel mal vier Fünftel; anstatt: Multiplikation mit 2 und mit 4, und Division mit 3 und mit 5. Man bedenkt nicht, daß der dritte Teil eines Ganzen den Begriff dieses Ganzen in sich schließt, der kein Multiplikator, sondern nur ein Multiplikandus sein kann. Darin verwickeln sich die Schüler. Ebenso in dem geheimnisvollen Wort Quadratwurzel, anstatt halbe Multiplikation. Die Sache wird schlimmer, wenn später noch von Wurzeln der Gleichungen gesprochen wird.

2. Noch mehr wäre zu sagen gegen die falsche Ansicht der Zahlen, als ob sie Summen von Einheiten wären. Das sind sie ebensowenig, als Summen Produkte sind. Zwei heißt nicht zwei Dinge, sondern Verdoppelung, gleichviel ob das Verdoppelte eins oder vieles ist. Der Begriff von einem Dutzend Stühle faßt nicht zwölf Vorstellungen einzelner Stühle in sich, sondern er enthält nur zwei Vorstellungen; den Allgemeinbegriff Stuhl und die ungeteilte Verzwölffachung. Der Begriff von hundert Mann enthält ebenfalls nur zwei Begriffe; den Allgemeinbegriff Mann und die ungeteilte Zahl Hundert. Ebenso sechs Fuß, sieben Pfund; in solchen Redensarten kommt die Sprache durch den Singularis zu Hilfe. Die Zahlbegriffe sind nicht zur Reife gekommen, solange man sie mit Anzahlen verwechselt, und am successiven Zählen klebt.

3. Man vermengt in den Rechenexempeln die Schwierigkeit, welche in der Auffassung des Gegenstandes liegt, mit der Rechnung selbst.

Kapital und Zins und Zeit, — Geschwindigkeit, Weg und Zeit, u. dgl. m. sind Gegenstände, welche den Schülern schon geläufig sein, also längst zuvor erklärt sein müssen, bevor man sie zur Übung im Rechnen darbieten kann. Dem Schüler, welchem die arithmetischen Begriffe noch Mühe machen, sollte man Beispiele geben, die ihm so geläufig sind, daß er daraus den arithmetischen Gedanken von neuem erzeugen kann, und nicht nötig hat, ihn darauf anzuwenden.*

§ 253 [103].

Das Messen an Linien, Winkeln und Kreissektoren (wozu manche Kinderspiele, welche auf Architektonik hindeuten, den ersten Anlaß geben mögen,) führt zu Anschauungsübungen; teils ebenen teils sphärischen. Sind diese Übungen gewonnen, so müssen sie vielfach benutzt werden, sonst gehn sie, wie jede andre Übung, wieder verloren. Jeder Grundriß, jede Landkarte, jede Sternkarte, kann Anwendungen veranlassen.

Die Anschauungsübungen werden darauf eingerichtet, daß man, nach Endigung der Planimetrie, sich zur Trigonometrie völlig vorbereitet finde; vorausgesetzt, daß neben der ebenen Geometrie zugleich die Arithmetik bis zu den Gleichungen des zweiten Grades vorgerückt sei.

*Anmerkung. Über Pestalozzis Idee eines A B C der Anschauung schrieb der Verfasser ein Büchlein vor nunmehr beinahe vierzig Jahren; und ließ später oftmals danach unterrichten. Mancherlei ist von andern unter dem Namen Formenlehre angegeben worden. Das Wesentliche ist Übung des Augenmaßes an Distanzen und Winkeln, und Verbindung dieser Übung mit ganz leichten Rechnungen. Der Zweck ist nicht bloß, die Beobachtung für sinnliche Dinge zu schärfen, sondern vorzüglich, geometrische Phantasie zu wecken, und damit das arithmetische Denken zu verbinden. Hierin liegt in der That die gewöhnlich versäumte, und doch notwendige Vorbereitung zur Mathematik. Die Hilfsmittel müssen sinnlicher Art sein. Verschiedene sind versucht und wieder zur Seite gelegt; das Bequemste für den Anfang sind hölzerne Dreiecke, von dünnen Brettern aus solidem Holze. Man bedarf deren nur 17 Paare, die sämtlich rechtwinklig sind und eine Seite von gleicher Länge gemein haben. Um diese Dreiecke zu finden, zeichne man einen Kreis, dessen Radius vier Zoll beträgt, und ziehe an demselben die Tangenten und Sekanten von 5°, 10°, 15° 20°, u. s. w. bis 85°. Die mancherlei Zusammenstellungen, welche sich daraus machen lassen, sind leicht zu erraten. Die Tangenten und Sekanten müssen von den Schülern empirisch gemessen werden, und von 45° an die zugehörigen Zahlen — anfangs nur in Ganzen und Zehnteln, gemerkt, und nach

253. A B C der Ansch. im 2. Bde. unter IV. Wie Landkarten, Sternkarten zu solchen Übungen Anlaß geben, hat Herbart gelegentlich entwickelt. Vgl. A B C der Ansch., 3. Absch., Bem. zu Abs. 10 und den Abs. 11.

einiger Wiederholung auswendig gelernt werden. Darauf gründen sich ganz leichte Rechnungen, deren nächster Zweck darin besteht, den Schülern eine verweilende Aufmerksamkeit für so einfache Gegenstände abzugewinnen. Die sphärischen Anschauungen erfodern ein künstlicheres Werkzeug; drei bewegliche größte Kreise einer Kugel. Man würde wohlthun, ein solches beim Unterricht in der sphärischen Trigonometrie zur Hand zu nehmen. Übrigens versteht sich von selbst, daß die Anschauungsübungen nicht die Stelle der Geometrie oder gar der Trigonometrie vertreten, sondern diesen Wissenschaften die Stätte bereiten. Kommt die Planimetrie an die Reihe, so sind die hölzernen Dreiecke beiseite gelegt; und die sinnliche Anschauung weicht zurück vor der geometrischen Konstruktion. Zugleich beginnt die Arithmetik, sich über bloße Proportionen zu erheben; sie geht über zu Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Kann doch nicht einmal der Pythagoräische Lehrsatz ohne den Begriff der Quadratwurzel gefaßt werden!*

§ 254 [104].

Hier aber ist ein Hauptpunkt zu bemerken, der Schwierigkeit macht, nämlich die Logarithmen. Es ist leicht genug, den Gebrauch derselben zu erklären, und auch den Begriff, soweit er für den Gebrauch eben nötig ist, *(arithmetische Reihen, welche den geometrischen entsprechen, — wobei jedoch die natürlichen Zahlen als eine geometrische Reihe aufgefaßt sein wollen, —)* deutlich zu machen. Allein wissenschaftlich betrachtet, hängen die Logarithmen mit den gebrochenen und negativen Exponenten, auch mit dem binomischen Satze zusammen; welcher letztere freilich für ganze positive Exponenten nur eine leichte kombinatorische Formel ist,*) in dieser Beziehung aber gerade am wenigsten Dienste leistet.

Da nun die Trigonometrie zwar in Hinsicht ihrer Hauptsätze unabhängig von den Logarithmen ist, ohne sie aber wenig in Gebrauch kommt; so entsteht die Frage, ob man die Anfänger notwendig erst wissenschaftlich streng und vollständig in die Lehre von den Logarithmen einführen, den übrigens höchst fruchtbaren Unterricht in der Trigonometrie aber darauf, daß jenes gelungen sei, warten lassen müsse? Oder ob von den Logarithmen ein praktischer Gebrauch vor genauer Einsicht in dessen Gründe zu verstatten sei?

*Anmerkung. Die Schwierigkeit, welche die Logarithmen machen, — unstreitig eine der fühlbarsten im mathematischen Unterricht, — ist doch nur eine Probe von den schädlichen Folgen früherer Versäumnisse. Vernachlässigte man nicht geometrische Phantasie, so wäre Gelegenheit genug, nicht bloß den Begriff der Proportion, wie ihn schon das ge-

*) Man bemerke, daß schon dafür das Leichteste von Versetzungen und Kombinationen längst früher dem Schüler ganz geläufig sein muß. — Anmerk. Herbarts zur 2. Ausg.

meinste Rechnen fodert, weit tiefer einzuprägen, sondern auch die Vorstellung der Funktion frühzeitig zu erwecken. Schon die vorerwähnten Anschauungsübungen zeigen Tangenten und Sekanten als abhängig vom Winkel. Sind diese so geläufig, wie es nach halbjährigem Unterricht zu erwarten ist, so zeigt man auch Sinus und Cosinus. Aber hierauf allein darf man sich nicht beschränken. Etwas später, um die Zeit da die Planimetrie eintritt, müssen die Quadrate und Kuben der natürlichen Zahlen hervorgehoben und bald auswendig gelernt werden. Daran knüpfe man das Aufsuchen der Differenzen, und das Addieren der Differenzen, um daraus die Hauptgrößen wieder herzustellen. Ferner behandele man die leichtern figurierten Zahlen auf ähnliche Weise. Man bediene sich dabei kleiner hölzerner Cylinder, wie Damenbrettsteine; und bilde aus diesen allerlei Figuren. Die Schüler müssen angeben, wie viel solcher Cylinder man ihnen geben solle, damit solche oder andre Figuren herauskommen. Weiter zeige man das Wachsen der Quadrate und Würfel, wenn die Wurzel wächst, und mache dies zur Vorbereitung auf das Leichteste der Differentialrechnung. Man leite nun zur Betrachtung der Wurzeln, welche immer dichter liegen, wenn man in der Zahlenreihe gleichmäßig fortschreitet. Endlich gelangt man zu dem Begriff des Einschaltens der Logarithmen, nachdem die Logarithmen von 1, 10, 100, 1000, u. s. w., desgleichen von $^1/_{10}$, $^1/_{100}$, u. s. w. vielmals vorwärts und rückwärts durchlaufen sind.*

§ 255 [105].

In Lehranstalten, wo man vorzugsweise praktische Zwecke im Auge hat, wird man die Logarithmen [etwa] durch Vergleichung arithmetischer mit geometrischen Reihen erklären, und dann zum Gebrauch eilen. Aber auch selbst, wenn man den Taylorschen und binomischen Satz zu Hilfe nimmt, wird mancher Anfänger davon nicht viel mehr Gewinn haben. Nicht als ob diese Sätze (samt den Elementen der Differentialrechnung) nicht könnten deutlich gemacht werden. Das Übel liegt nur darin, daß vieles schon Begriffene nicht behalten wird. Der Anfänger hat alsdann, wenn es zum Gebrauch kommt, noch die Erinnerung, der Beweis sei ihm geführt, und von ihm eingesehen worden. Ja mit einiger Hilfe wäre er vielleicht im stande, den Gang des Beweises Schritt für Schritt wieder aufzufinden. Allein es fehlt ihm die Übersicht. Und beim Gebrauch ist es ihm sehr gleichgiltig, auf welchem Wege die Logarithmen seien berechnet worden.

Was hier von den Logarithmen gesagt worden, läßt sich weiter anwenden. Der Wert strenger Beweise wird nur dann erst vollständig

255 beginnt in der 1. Ausg. mit dem Satze: „Diese Frage wird meistens nach den Umständen beantwortet werden." Nach Anfügung der Anmerk. zum vorangehenden § fiel in der 2. Ausg. dieser Satz weg.

erkannt, wenn man in der Sphäre von Begriffen, wohin sie gehören, schon einheimisch ist.

§ 256 [106].

Beweise, welche durch fremdartige Hilfsbegriffe einen unnötigen Umweg nehmen, sind für den Unterricht ein bedeutendes Übel; möchten sie übrigens noch so elegant sein.

Dagegen sind solche Darstellungen zu wählen, die von den einfachen Elementarbegriffen anheben. Denn bei ihnen hängt die Überzeugung nicht an der mißlichen Bedingung, ob man eine lange Reihe von Vordersätzen überschaue.

(So läßt sich der Taylorsche Satz aus der Einschaltungsformel, dieser aber aus der Betrachtung der Differenzen ableiten, wozu nichts als Addieren, Subtrahieren, und Kenntnis der Zahlen für Permutationen nötig ist.)

§ 257 [107].

Der pädagogische Wert des gesamten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife. Dies führt zunächst darauf, daß man die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, und nicht bloß vortragen soll. Mathematische Beschäftigungen sind nötig. Es muß fühlbar werden, wieviel man durch Mathematik vermag. Zuzeiten sind schriftliche mathematische Aufsätze zu veranlassen; nur müssen die Aufgaben leicht genug sein, und nicht mit Zwang mehr gefodert werden als der Schüler bequem leisten kann. Manche reizt schon die reine Mathematik, besonders wenn Geometrie und Rechnung gehörig verbunden werden. Aber sicherer wirkt angewandte Mathematik, wenn der Gegenstand der Anwendung schon das Interesse für sich gewonnen hat. Dafür muß auf anderem Wege gesorgt sein.

Die mathematischen Übungen dürfen jedoch den Schüler nicht zu lange in einem engen Kreise aufhalten; sondern der Vortrag muß daneben fortschreiten. Käme es bloß darauf an, die Selbstthätigkeit zu erregen, so könnten sehr leicht die Anfangsgründe hinreichen, um eine endlose Menge von Aufgaben herbeizuführen, bei denen der Schüler sich seiner wachsenden Fertigkeit erfreuen, ja selbst an eignen kleinen Erfindungen sich ergötzen würde, ohne von der Größe der Wissenschaft einen Begriff zu bekommen. Viele Aufgaben sind mit witzigen Einfällen zu vergleichen, die am rechten Orte willkommen sein mögen, aber nicht die Zeit der Arbeit einnehmen dürfen. Bei Dingen, die sich bei weiterm

257 lautet vom 2. Satze an in der 1. Ausg.: „Es kann also hier nicht etwa bloß von Beispielen zur Verdeutlichung die Rede sein; sondern teils von der innern Verbindung der mathematischen Lehren unter sich, — wohin vorzüglich die engste mögliche Verbindung zwischen Geometrie und Rechnung gehört, — teils von den Naturkenntnissen überhaupt, welche der Mathematik entgegenkommen."

Fortschritt von selbst verstehn, sollte man sich nicht aufhalten, bloß um Kunststücke zu machen. Ohne Vergleich wichtiger, als bloße Übungsbeispiele, sind Naturkenntnisse, welche desto besser der Mathematik entgegenkommen, wenn sie mit technischen Kenntnissen in Verbindung stehn.

§ 258 [108].

Schon kleine Knaben können sich mit Bilderbüchern für Zoologie, dann mit Analyse von Pflanzen, die sie gesammelt haben, beschäftigen. Sind sie früh daran gewöhnt, so fahren sie bei einiger Anleitung leicht von selbst fort. Später lehrt man sie auf die äußern Kennzeichen der Mineralien achten. (Zoologie läßt sich wegen des Geschlechtlichen nicht so sicher fortsetzen.)

§ 259 [109].

Hiermit nun muß sich viel Aufmerksamkeit auf die äußere Natur, auf das was mit den Jahreszeiten wechselt, und auf den Verkehr der Menschen verbinden.

Dahin gehört auf der einen Seite: Beachtung der Himmelskörper, — wo Sonne und Mond aufgehen, — wie der Mond das Licht wechselt, — wo der Polarstern stehe, und welche Bogen die hellern Sterne, die auffallendsten Sternbilder beschreiben.

Auf der andern Seite: technologische Kenntnisse, welche teils durchs eigne Sehen, teils in Lehrstunden der Naturbeschreibung mögen erworben werden. *Man betrachte die Technologie nicht bloß von der Seite der sogenannten materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke. — Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehn lernen, ebensowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbschulen zu sein brauchen. Und jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben.*

Jene [Beiderlei] Kenntnisse werden von der Geographie aufgenommen; wovon weiterhin.

§ 260 [110].

Auf die Beachtung der Himmelskörper stützt sich die populäre Astronomie; welche zur Probe dient, ob die mathematische Phantasie gehörig geweckt war.

§ 261 [111].

Die ersten Gründe der Statik und Mechanik werden schon als Einleitungen in die Physik vorkommen, welche sich mit den leichtesten

Teilen der Chemie verbindet. „Die Physik muß lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch mancherlei, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. (Dahin gehört das Vorzeigen der Uhrwerke, der Mühlen, der bekanntesten Erscheinungen des Luftdrucks, elektrische und magnetische Spielwerke, u. dgl. m.)* In Bürgerschulen muß von Gebäuden und Maschinen wenigstens soviel gesagt werden, als nötig, um künftigen weiteren Unterricht aufzusuchen. Dasselbe gilt von den Grundbegriffen der Physiologie.

§ 262 [112].

So oft nun ein neuer Gegenstand vorkommt, ist es wichtig, einige Hauptpunkte auszuzeichnen, welche streng auswendig gelernt werden. Ferner müssen sich die Schüler in genauen Beschreibungen üben. Wo es thunlich ist, werden diese Beschreibungen durchs Anschauen wirklicher Gegenstände berichtigt.

Flüchtigkeit beim Anschauen muß streng gerügt werden, so oft etwas vorgezeigt wird. Sonst sind Sammlungen und Experimente unnütz. Auch darf man mit dem Vorzeigen nicht zu freigebig sein; es muß oft voraus gesagt sein, worauf zu merken sein werde. Gute Beschreibungen, Kupferstiche und wirkliches Anschauen mögen oft zweckmäßig auf einander folgen.

Viertes Kapitel.

Geographie.

§ 263 [113].

In der Geographie lassen sich zum mindesten zwei Kurse unterscheiden; deren einer anfänglich an die nächste Umgebung (den Grundriß des Orts) anknüpft, der zweite aber vom Globus beginnt. Nur vom ersten soll hier geredet werden, da der zweite unmittelbar aus guten Lehrbüchern entnommen werden kann.

*Anmerkung. Das gewöhnliche Anfangen vom Globus wäre minder tadelhaft, wenn man, um die Vorstellung von der Erdkugel faßlicher zu machen, auf die Mondkugel hinwiese, und gelegentlich den Mond durch ein Fernrohr betrachten ließe. Aber geschieht das gleich, so bleibt es noch immer verkehrt, die schwankende und schwimmende Vorstellung einer übergroßen Kugel an die Stelle der unmittelbaren Anschauung zu setzen. Weit natürlicher ist, vom Wohnort mit Spaziergängen anzufangen. Der Ort, wo Schüler und Lehrer eben sich befinden, ist der Punkt, von wo aus man sich orientieren, und seinen Gesichtskreis

Viertes Kapitel. [illegible]
ferner das über § 260 und zu § 250 zum Geschichtsunterricht Gesagte.

in Gedanken ausbreiten soll. Niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte darbietet.*

§ 264 [114].

Die Geographie ist eine associierende Wissenschaft, und soll die Gelegenheiten nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehn dürfen, zu stiften. Nicht erst ihr mathematischer Teil, der in der populären Astronomie seine Ergänzung und sein Interesse findet, stiftet ein Verbindungsglied zwischen Mathematik und Geschichte (im zweiten Kursus); sondern schon in ihren Elementen kann sie sich an die Anschauungsübungen lehnen, und nach diesen einige Dreiecke, welche auf den zuerst gebrauchten Landkarten vorkommen, bestimmen; obgleich dies in der Folge, wenn schon das Herausheben merkwürdiger Punkte einige Übung erlangte, nicht immer nötig ist. (Die Bestimmung durch Länge und Breite ist für den ersten Kursus ebenso unzweckmäßig, als wenn es einem in Deutschland oder Frankreich Reisenden einfallen würde, sich das Bild von den Orten, an denen er sich aufzuhalten gedenkt, mit Hilfe der Beziehung dieser Orte auf den Äquator und ersten Meridian zusammenzustellen.) Die physische Geographie setzt teils Naturkenntnisse voraus, teils giebt sie Anlaß, dieselben zu bereichern. Die politische Geographie bezeichnet die Art, wie der Mensch die Oberfläche der Erde bewohnt und benutzt. Dies alles zu verknüpfen, ist die pädagogische Bestimmung des geographischen Unterrichts.

§ 265 [115].

Der Lehrer soll zu erzählen wissen; ähnlich dem, welcher eine Reise gemacht hat. Mit der Bestimmung gegenseitiger Lage der Orte (teils durch Gruppierung um einen Hauptort, teils bei den Hauptorten durch Dreiecke) darf das Erzählen eben so wenig in Streit geraten, als bei der Geschichte, wo sich Chronologie mit Erzählung vertragen soll. Die Erzählung soll ein klares Bild geben; dazu sind einige feste Punkte im Raume als Haltungspunkte nötig. Aber die Punkte sollen nicht vereinzelt stehn, sondern durch die Züge des Bildes verbunden sein.

§ 266 [116].

Es ist nicht gleichgültig, wie viele fremdklingende Namen in einer Minute oder Stunde genannt werden. Es ist auch nicht gleichgültig, ob dieselben vor oder nach der Auffassung des Bildes, welches die Landkarte darbietet, ausgesprochen werden. Sondern zuerst kommt es darauf an, daß jede eben vorgelegte Karte als Bild eines Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen, und ein paar Namen von Bergen; Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte. Die angegebenen Namen veranlassen schon mancherlei Lagen-

bestimmung merkwürdiger Punkte, teils unter sich, teils gegen die Grenzen des Landes.

Man hebe diese Punkte heraus; man verbinde sie alsdann, (etwa mit Hilfe einer schwarzen Tafel, woran jemand sie nach dem Augenmaße erst einzeln zeichnet, dann passend verbindet, welches bei Quellen und Mündungen der Flüsse durch einen Zug zur Darstellung ihres Laufes geschehen mag.) Vorausgesetzt nun, daß die Schüler sich in der äußern Natur gehörig umgesehen, insbesondere auf den Fall der Flüsse und Bäche, auf die Abdachungen eines Landstriches gemerkt hatten, (welches sonst vor allem andern muß nachgeholt werden,) so kann jetzt schon ungefähr beschrieben werden, welchen Anblick das Land einem Reisenden gewähren würde. Alsdann ist Zeit, die Namen der Flüsse und Berge etwas vollständiger anzugeben, wobei aber zugleich auf der Stelle diese Namen von den Schülern mehrfach zu wiederholen sind. Es wird sich hierdurch verraten, ob man auch die Reihen fremder Namen zu lang gemacht hatte; welche Unbehutsamkeit oftmals einen großen Teil der Schuld trägt, wo der geographische Unterricht fruchtlos bleibt oder beschwerlich wird. Nun folgen besondere Naturmerkwürdigkeiten, wenn sie vorhanden sind, in ausführlicher Beschreibung. Dann einige der wichtigsten Städte, mit Angabe der Einwohnerzahl. Hieran knüpfen sich wiederum Bestimmungen gegenseitiger Lage; wobei die Selbstthätigkeit der Schüler unerläßlich ist. Zuletzt folgt dasjenige, was den menschlichen Kunstfleiß in Bezug auf die Produkte des Landes bezeichnet; nebst dem Wenigen, was auf Staatseinrichtungen hinweisend den Schülern faßlich ist. Die Namen der Provinzen müssen in der Regel aus dem ersten Kursus wegbleiben.

§ 267 [117].

Bei den häufig anzustellenden Wiederholungen muß mehr und mehr dahin gewirkt werden, daß jeder Name seinen Ort bezeichne, und keiner an einer Stelle in der Reihe der Worte kleben bleibe. Die Reihenfolge muß also oft umgekehrt, die Landkarte nach allen Richtungen und Rücksichten durchlaufen werden. Dabei ist nach der Individualität der Schüler zu verfahren, und von manchen nur das Unentbehrlichste zu verlangen; von andern desto mehr, damit sie sich gehörig anstrengen.

§ 268 [118].

In der Mitte andrer Studien, auf die man mehr Gewicht legt, wird die Geographie von den Schülern durchgehends, und manchmal selbst von den Lehrern vernachlässigt. Dies ist höchst tadelnswert. Man kann den geographischen Unterricht sehr beschränken, (dies ist beim ersten Kursus sogar notwendig,) aber man darf ihn nicht geringschätzen. Bei manchen Individuen ist er der erste, der sie zum Bewußt-

sein bringt, daß sie so, wie es verlangt wird, lernen können. Bei allen muß er die übrigen Studien verbinden, und in Verbindung festhalten. Ohne ihn wankt alles. Den historischen Begebenheiten fehlen die Stellen und Distanzen; den Naturprodukten die Fundorte; der populären Astronomie (die so manchen Schwärmereien wehren muß!) fehlt die ganze Anknüpfung; der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen. Läßt man auf diese Weise die Teile des Wissens auseinander fallen, so gerät die gesamte Bildung durch den Unterricht in Gefahr.

Fünftes Kapitel.

Unterricht im Deutschen.

§ 269 [119].

Über den Sprachunterricht würde weniger Streit sein, wenn man die Verschiedenheiten gehörig berücksichtigte.

Die allgemeinste Verschiedenheit ist zwischen Verstehen und Sprechen. Die Distanz zwischen beiden wird um die Zeit, da ein regelmäßiger Unterricht beginnt, als ein Gegebenes vorgefunden; sie ist oft sehr groß, oft gering. Individualität und frühere Umgebung haben sie bestimmt.

§ 270 [120].

Zuerst wurde Sprache gehört, angenommen, nachgeahmt; sie war gebildet oder roh; wurde genau oder obenhin vernommen; mit bessern oder schlechtern Organen nachgeahmt. Was darin Fehlerhaftes lag, das verbessert sich allmählich, wenn gebildete Personen täglich das Beispiel geben und auf richtiges Sprechen dringen. Dieses erfordert jedoch zuweilen eine Reihe von Jahren.

§ 271 [121].

Ein andrer Umstand, der tief in der Individualität liegt, ist das größere oder geringere Bedürfnis, sich durch Sprache zu äußern. Hiedurch erhebt sich die eigne Sprache eines jeden über bloße Nachahmung; und ihre Verbesserung muß von den Gedanken ausgehn, die sie bezeichnet. Im Jünglingsalter wird diese Art der Verbesserung oft auffallend.

§ 272 [122].

Man könnte nun auf die Meinung kommen, es seien gar keine besondern Lehrstunden im Deutschen nötig, — wenigstens nicht der bloßen Sprache wegen, — weil einerseits gebildete Lehrer durch ihr bloßes Beispiel und durch gelegentliches, jedenfalls nötiges, Korrigieren, einwirken; anderenteils die allmählich fortschreitende Bildung von innen

heraus auf die Sprache einfließen müsse, soweit dies nach den besondern individuellen Fähigkeiten überhaupt möglich sei.

Dabei ist fürs erste zu erinnern, daß der gebildete Lehrer vom ungebildeten Hörer lange Zeit nur mangelhaft verstanden, und daß der Unterricht sehr aufgehalten wird, wenn bei jeder seltenern Wendung erst nach dem Verstehen zu fragen ist. Doch dies ist nicht alles.

§ 273 [123].

Die Sprache soll auch gelesen und geschrieben werden. Hiebei wird sie selbst zum stehenden Gegenstande der Betrachtung, und setzt denjenigen, der sie nicht genauer kennt, in Verlegenheit. Man wird also am Gelesenen oder Geschriebenen zuerst analytisch nachweisen, wie es seinen Sinn verlieren oder verändern würde, wenn teils einzelne Worte mit andern vertauscht, teils die Zeichen der Flexion unrichtig gewählt wären.

Daß darauf die Synthesis der Sätze, stufenweise zu größern Verwickelungen (besonders mit Hilfe mannigfaltiger Konjunktionen) aufsteigend, folgen müsse, ist als bekannt vorauszusetzen.

§ 274 [124].

Wäre nun die Verlegenheit beim Lesen und Schreiben für alle gleich groß gewesen, so würde auch der ihr abhelfende Sprachunterricht überall die gleiche Empfehlung und Ausdehnung verdienen.

Allein hier treten die größten Verschiedenheiten hervor. Man wird demnach, wo viele zugleich Unterricht bekommen, das Sprachliche mit anderem Lehrstoff in Verbindung zu bringen suchen. Der analytische Unterricht [*] kann in den nämlichen Lehrstunden für einige dem Sprachlichen zugewendet werden, für andre in ganz verschiedenen Gebieten umherwandern; und sehr verschiedene schriftliche Aufgaben lassen sich daran knüpfen.

§ 275 [125].

Auch durch Übung im Vorlesen und mündlichen Wiedererzählen wird man in die nämlichen Lehrstunden eine größere Mannigfaltigkeit hineinbringen; — niemals aber alle auf den gleichen Punkt der Bildung hinführen können, sondern hierin vorzüglich die Macht der Individualität anerkennen müssen.

§ 276 [126].

Im spätern Knaben- und im Jünglingsalter werden die deutschen Lehrstunden teils dazu benutzt, verschiedene Formen der Poesie und

[* Allgemeine Pädagogik, S. 232—242.] D. i. II, 5. Abs. 36—41.
276. Schriftliche Übungen. S. Herbarts Brief an K. von Steiger (I, 5 des zweiten Bandes).

Redekunst, in ausgezeichneten Mustern, darzubieten; teils schriftliche Aufsätze anfertigen zu lassen. Dies ist um desto verdienstlicher, je reiner die Muster, je genauer angemessen der schon erreichten Bildungsstufe sie gewählt werden, und je sorgfältiger vermieden wird, den Individuen einen ihnen fremdartigen Geschmack aufdringen zu wollen. Die mißlichsten aller schriftlichen Übungen sind die im Briefstil. Vertrauliche Briefe kann jeder nur nach seiner Art gut schreiben; alles Angelernte steht hier im Wege. Am besten sind schriftliche Übungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrat zum Grunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zuläßt. Dann können mehrere wetteifernd dasselbe behandeln; die Berichtigung erlangt dadurch mehr Teilnahme.

Sechstes Kapitel.

Griechische und lateinische Sprache.

§ 277 [127].

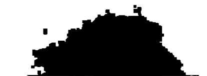
Bekanntlich gewinnt die Nachweisung der grammatischen Unterschiede und der mancherlei Wendungen, wodurch die Sprache ausdrucksvoll werden kann, an Klarheit gar sehr durch Vergleichen des Deutschen mit dem Lateinischen und Griechischen. Man kann schon bei Knaben im achten Jahre versuchen, ob sich dieser Vorteil für die Lehrstunden im Deutschen benutzen lasse; auch wenn noch nicht fest beschlossen ist, daß sie den gewöhnlichen Kursus der Gymnasien machen sollen. Einige Knaben lernen die lateinischen Flexionen ohne viel Mühe soweit, daß sie kurze Sätze aus dem Deutschen ins Lateinische und umgekehrt bald übertragen können.

§ 278 [128].

Einen solchen Probeunterricht wird man indessen nicht weit fortsetzen; da bei der großen Mehrzahl der Individuen die Schwierigkeiten desselben so schnell anwachsen, daß sich das Bekenntnis aufdringt, man könne dieselben um bloßer Nebenvorteile willen nicht übernehmen. Zudem verändert sich von einem Jahrzehnt zum andern immer sichtbarer dasjenige Verhältnis der Sprachstudien zu den Wissenschaften und zu den Bedürfnissen des Zeitalters, an welches man von den Zeiten der Reformation her noch gewöhnt war. Die Arbeit, welche

Sechstes Kapitel. Über das „Erlernen fremder, zumal toter Sprachen", über die sogenannte formale Bildung durch Sprachunterricht spricht Herbart ausführlich im „Pädagogischen Gutachten über Schulklassen" (2. Band unter Nr. X) Abhs. 101 ff. Man vergl. ferner oben §§ 87, 129 f., 91, 225 und Herbarts Kurze Encykl. der Philos. § 112.

278. Vier Stunden wöchentlich Latein hatte F. A. Wolf auch für das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin angesetzt. Über die spätere Steigerung der Ansprüche in diesem Fache s. oben § 104.



die alten Sprachen verursachen, belohnt sich jetzt nur da, wo Talent und ernste Absicht auf vollständige gelehrte Kenntnisse zusammenkommen.

Anmerkung. 1. Man hört oft behaupten: die alten Sprachen geben einen festen Maßstab, wonach der Fortschritt und das Sinken neuerer Sprachen zu bestimmen sei; auch müsse an den altklassischen Werken das Muster für Reinheit und Schönheit der Schreibart erkannt werden. Diese und ähnliche Behauptungen sind unleugbar richtig und höchst gewichtvoll; allein sie sind nicht pädagogisch. Sie drücken aus, was überhaupt geleistet werden soll, aber nicht, was jüngern Individuen zu ihrer Bildung nötig ist; und die große Mehrzahl derer, welche sich zu Staatsämtern vorbereiten, kann sich nicht damit befassen, über Sprachen und Schreibart zu wachen, sondern muß die Sprache nehmen wie sie ist, und diejenige Schreibart sich aneignen, die zum Geschäftskreise paßt. Jene höhern Sorgen kommen den Schriftstellern zu; aber niemand wird zum Schriftsteller erzogen.

2. Bekannt ist die Meinung, die Schwierigkeit würde sich vermindern, wenn man die alten Sprachen später anfinge; dann würde man die Fähigkeit zu lernen größer finden. Im Gegenteil: je später, desto mehr neigt sich der jugendliche Gedankenkreis zur Abschließung. Gedächtnissachen müssen früh eintreten, besonders wo der ganze Nutzen von der zu erlangenden Geläufigkeit abhängt. Man muß früh anfangen, um langsam, ohne unpädagogischen Zwang, vorrücken zu können. Vier Stunden wöchentlich Latein schaden dem sonst muntern, kleinen Knaben nicht, wofern nur daneben die übrigen Beschäftigungen pädagogisch richtig geordnet sind. Neuere Sprachen voranschicken, hieße das Hinterste nach vorn kehren. Doch nützlich sind einzelne französische und englische Benennungen dessen, was im täglichen Leben vorkommt. Das ist der Aussprache wegen zweckmäßig; aber einzelne Worte machen keinen Sprachunterricht.

§ 279 [129].

Wie die alten Sprachen da gelehrt werden, wo man sie als eine Sache der Notwendigkeit oder Konvenienz betrachtet, und sich über pädagogische Überlegung hinwegsetzt, davon ist hier nicht zu reden. Vielmehr muß eingestanden werden, daß es gar keine pädagogischen Mittel giebt, wodurch man diejenigen Naturen, die einmal nur in den Interessen der Gegenwart leben, dahin bringen könnte, den Inhalt der Werke des Altertums mit unmittelbarer Teilnahme sich anzueignen.

§ 280 [130].

Pädagogisch betrachtet, bestimmt jeder Unterschied der lebhaftern Vergegenwärtigung des Altertums, der innigern Verbindung desselben mit andern Hauptgegenständen des Wissens, und der Entfernung widriger Nachklänge von den Plagen der Schulzeit, ein Mehr oder

Weniger des Werts, welcher der gewonnenen Kenntnis darf zugeschrieben werden. Ließe sich die nämliche Vergegenwärtigung ohne die alten Sprachen und ohne die Macht jugendlicher Eindrücke erreichen, so würden die in den vorhergehenden Kapiteln erwähnten Lehrgegenstände, welche die Beschäftigung der höhern Bürgerschulen angeben, nichts weiter zu wünschen übrig lassen; und das Studium der alten Sprachen wäre ein notwendiges Übel der Gymnasien; so hoch man auch deren Nebenvorteile anzupreisen gewohnt ist.

§ 281 [131].

Die bloßen Sprachen für sich allein aber geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Auch können weder goldne Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen daran etwas ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Konjunktionen, die zu Wegweisern in der Periode gebraucht werden müssen, kein bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind.

Die alte Geschichte (§ 243, 246) ist der einzige mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen.

§ 282 [132].

Will man nun mit dem Lateinischen beginnen, so bieten sich zwar Eutropius und Cornelius Nepos dar, um nach den leichtesten Vorbereitungen (§ 277), welche an die deutsche Sprache geknüpft wurden, in Gebrauch zu kommen. Auch ist dieser Gebrauch nicht ganz verwerflich, wofern der Lehrer es übernimmt, die alte Zeit erzählend zu vergegenwärtigen. Allein man kennt die Magerkeit der genannten Schriftsteller; und man findet von ihnen aus noch immer keinen bequemen Weg des Fortgangs.

§ 283 [133].

Die Gründe, weshalb Homers Odyssee *zum frühen Gebrauche* den Vorzug hat, sind bekannt.*) *Jeder kann sie finden, wenn er mit stetem Hinblick auf die verschiedenen Hauptklassen des Interesse, welche der Unterricht erwecken soll (§ 83—94), die Odyssee aufmerksam durch-

*) Nur allein von der Odyssee ist hier die Rede: aber durchaus nicht von der Ilias. Auch wird das religiöse Gefühl, als schon längst zuvor hinreichend geweckt, vorausgesetzt. Alsdann schadet das Mythische keineswegs; denn es wirkt, inwiefern es dem religiösen Gefühl widerstrebt, entschieden zurückstoßend, und macht alle zu starken Illusionen unmöglich. — Anm. Herbarts. In der 1. Ausg. geht dieser Anm. eine Verweisung auf Allgem. Pädag. S. 217 u. ff. [d. i. II, 5 Abs. 21 ff.] voraus und eine Verweisung auf § 87 [= 237 der 2. Ausg. des Umrisses] folgt ihr. Über die Odyssee als erste Lektüre im höheren Unterricht s. Allgem. Pädag. Einl. Abs. 20.

lieset. Es kommt aber hier nicht bloß auf eine unmittelbare Wirkung an, sondern noch überdies auf die Anknüpfungspunkte für den weiter fortschreitenden Unterricht. Man kann der alten Geschichte nicht besser vorarbeiten, als indem man durch die homerische Erzählung das Interesse für das alte Griechenland fixiert. Der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man hier zugleich den Boden.

Auf Gründe dieser Art, welche geradezu vom Hauptzweck alles Unterrichts hergenommen sind, und denen nur das Hergebrachte (das konventionelle Latein-Treiben) entgegensteht, — werden die Philologen wohl irgend einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, daß, beim Anwachs der Geschichte und der Naturwissenschaft, beim Andrange der materiellen Interessen, das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde, wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. (Vor einigen Dezennien war es nahe daran, das Griechische denen zu erlassen, die nicht Theologie studieren wollten.)*

Zwar besitzt *die Odyssee* [sie] keine Wunderkraft, um solche zu beleben, denen überhaupt Sprachstudien nicht gelingen oder nicht Ernst sind; dennoch übertrifft sie, vieljähriger Erfahrung zufolge, jedes andre Werk des Altertums, welches man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung. Auch schließt sie einen frühern Anfang im Lateinischen (und selbst, wo man es nötig findet, im Griechischen) nicht aus; nur kann das Latein nicht so rasch, wie die Gewohnheit es mit sich bringt, daneben fortgehn. Denn die Odyssee erfodert täglich eine Lehrstunde, und daneben grammatische und lexikalische Arbeit.

Die Erfahrung hat gelehrt, daß die Elementarkenntnisse aus der Grammatik, welche das Deklinieren und Konjugieren betreffen, obgleich auf das Notwendigste beschränkt, doch zuvörderst sorgfältig durchgearbeitet werden müssen. Auch sind die ersten Anfänge in der Odyssee auf wenige Verse in der Stunde zu beschränken; und in den ersten Monaten ist kein strenges Memorieren der Vokabeln zu fodern. Dagegen wird späterhin gerade das Vokabelnlernen die notwendigste, vom Schüler streng zu fordernde Nebenarbeit. Ein beträchtlicher Teil des Sprachschatzes wird dadurch gewonnen; hierdurch erhalten die Sprachformen den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, und durch den sie wichtig werden. Der Lehrer muß sehr genau zu treffen wissen, wann es Zeit sei, zu eilen, wann dagegen wieder anzuhalten; denn jeder fühlbare Zuwachs an Fertigkeit pflegt die Schüler zu einiger Nachlässigkeit zu verleiten, die sogleich muß gehoben werden. Will man die ganze Odyssee lesen, welches mit guten Schülern füglich geschehen kann, weil die Fertigkeit gegen das Ende sehr schnell zunimmt, so muß die Zeit doch nicht *viel* über zwei Jahre ausgedehnt werden; sonst entsteht teils Ermüdung, teils anderweitige Versäumnis. *Auf Schulen wird man wohl thun, die ersten vier Gesänge einer Klasse

(etwa derjenigen Klasse, deren Schüler sich im zehnten oder elften Jahre befinden) zuzuteilen; um alsdann in der nächstfolgenden Klasse beim fünften Gesange anzufangen. Wieviel Gesänge jede Klasse durcharbeiten könne, bedarf keiner genauen Bestimmung, da man das Fehlende durch die Vossische Übersetzung zu ergänzen im stande ist. Der Grund jener Abteilung wird sogleich einleuchten, wenn man die Odyssee genauer ansieht. Einige Gesänge können geübtere Schüler späterhin für sich lesen; so jedoch, daß sie Proben davon abzulegen haben. Es ist [aber] nicht nötig, die seltenern Eigenheiten der homerischen Sprache *jetzt schon* weitläuftig zu erklären. Man kehrt ohnehin später zum Homer, (zur Ilias) zurück. Wen die Schwierigkeiten schrecken, der erinnere sich, daß auf jedem andern Wege ebenfalls große Schwierigkeiten zu überwinden sind. Man verhüte die Nebenwirkungen arabischer Märchen und ähnlicher Erzählungen, welche den Reiz des Wunderbaren abstumpfen.

§ 284 [134].

Nur zwei Dichter, zwei Historiker, zwei Denker brauchen genannt zu werden, um den Fortgang zu bezeichnen. Homer und Virgil; Herodot und Cäsar; Platon und Cicero. Was man voranschicken, zwischen einschieben, nachfolgen lasse, können die Umstände bestimmen. Xenophon, Livius, Euripides, Sophokles, Horaz, werden wohl immer einen Platz neben jenen behalten; besonders Horaz bietet kurze Denksprüche dar, deren spätere Nachwirkung der Erzieher durchaus nicht gering schätzen darf. Die Erleichterung des Virgil und Herodot durch den vorangehenden Homer ist augenscheinlich; während andererseits dem Jünglingsalter eine Rückkehr zum Homer (zur Ilias) ebensowenig zu erlassen ist (schon der Mythologie wegen), als die Rückkehr zur alten Geschichte in pragmatischer Hinsicht (§ 250). Ferner wird die syntaktische Form der alten Sprachen, welche noch weit mehr Schwierigeit macht als Flexionen und Vokabeln, durch das Voranstellen der Dichter vor den Prosaikern leichter gelernt, weil man nicht mit allen Schwierigkeiten des Periodenbaues auf einmal zu kämpfen hat. Wünschenswert ist es wenigstens, daß aus der Äneide *(die man übrigens schwerlich ganz lesen wird, denn sie kann bei weitem nicht so schnell gelesen werden, wie nach gewonnener Fertigkeit die spätern Gesänge der Odyssee,)* der lateinische Sprachschatz geschöpft werde, wie aus der Odyssee der griechische. Das bellum gallicum des Cäsar muß mit einer ganz vorzüglichen Sorgfalt durchgearbeitet werden; da es derjenigen Schreibart, die man einem Jüngling zunächst wünschen kann,

283. Statt des Satzes „Man kehrt . . . zurück" liest die 1. Ausg.: „Es ist auch nicht nötig das ganze Werk durchzuarbeiten, da sich verschiedene Arten der Abkürzung von selbst darbieten."

näher kommt als die der andern gebräuchlichen Auktoren. *Nachdem dies geschehen, ist das strenge, systematische Lehren und Auswendiglernen der lateinischen Syntaxis, mit gewählten, kurzen Beispielen, als eine Hauptarbeit am rechten Platze.* Vom Platon sind einige Bücher von der Republik *(besonders das erste, zweite, vierte, achte)* der wünschenswerte Zielpunkt. Daß Cicero anfangs von seiner glänzenden Seite, nämlich als Redner, der Jugend gezeigt werden müsse, bedarf kaum der Erinnerung. Später werden seine philosophischen Schriften wichtig; nur bedürfen viele Stellen einer weitern Auseinandersetzung des Gegenstandes.

Cicero sollte vom Lehrer oftmals laut vorgelesen, oder vielmehr vorgetragen werden. Der Redner fodert die lebende Stimme; und ihm genügt nicht das gewöhnliche, eintönige Lesen der Schüler. Was den Tacitus anlangt, so wird über den Schulgebrauch desselben verschieden geurteilt. Gewiß ist im allgemeinen, daß solche Schriftsteller, die in wenig Worten viel sagen, für den erklärenden Lehrer nicht bloß, sondern auch für den empfänglichen Schüler vorzüglich willkommen sind. Das Gegenteil gilt vom Cicero; man muß ihn leicht lesen um ihn zu schätzen.

§ 285 [135].

Wieviel oder wie wenig in Ansehung des Schreibens der alten Sprachen von der Jugend verlangt werden kann, hat längst die Erfahrung gelehrt; und man wird nie eine Methode finden, welche den Grad von geistiger Reife frühzeitiger herbeischaffen könnte, der sich in guter lateinischer Schreibart zu Tage legt. Solange die Gymnasien nicht gewähltere Schüler haben, wird die Mehrzahl in Ansehung des Lateinschreibens etwas anfangen, was nie zu Ende kommt. Besser wäre, das Erreichbare häufig zu üben; nämlich das Schreiben in den Lehrstunden selbst, mit Hilfe des Lehrers und nach gemeinsamer Überlegung der Schüler. Dies gewährt die Vorteile der Exerzitien ohne den Nachteil unzähliger Fehler, deren Verbesserung der Schüler sich selten einprägt. Die gemeinsame Arbeit gewährt Unterhaltung, und läßt sich der Bildungsstufe des Alters anpassen. *Anstatt der Exerzitien sind lateinische Auszüge aus dem, was von den Auktoren zuvor interpretiert wurde, zu empfehlen; anfangs mit Hilfe des Buches, später ohne dasselbe. Ausziehn ist nicht Nachahmen, und soll es nicht sein. Zum Nachahmen des Cicero gehört Ciceros Talent; sonst hat man frostige Künstelei zu fürchten. Schon Cäsar ist nicht so einfach, daß seine Schreibart gelehrt und gelernt werden könnte. Aber von Cäsar kann viel auswendig gelernt werden; anfangs kurze Sätze, dann längere Perioden, endlich ganze Kapitel. Der Nutzen hievon ist durch Erfahrung erprobt.*

Siebentes Kapitel.

Von näheren Bestimmungen.

§ 286 [136].

Zur näheren Bestimmung der Unterrichtslehre kann der Grund liegen in der Beschaffenheit einzelner Gegenstände des Lehrens, in der Individualität, in äußern Umständen des sittlichen Lebens.

§ 287 [137].

Wo Polytechnik und vielförmige Gelehrsamkeit beabsichtigt wird, da macht jede Wissenschaft ihre Forderungen der Gründlichkeit für sich allein gelten. Dies ist der Gesichtspunkt des Staats, der viel einseitig Gebildete gebraucht, um aus ihnen ein Ganzes zusammenzusetzen; daher auch Bildung verbreitet, und Lehranstalten dazu anordnet, ohne zu fragen, welche Individuen es seien, die sich das Dargebotene aneignen; außer in Bezug auf künftige Anstellung.

§ 288 [138].

Der pädagogische Gesichtspunkt, nach welchem aus jedem das Beste werden soll, was aus ihm werden kann, ist dagegen von den Familien aufzufassen, welchen an den Einzelnen, die ihnen angehören, gelegen ist. Diesen Unterschied sollen die Familien einsehn; folglich nicht nach der Größe einzelner Leistungen, sondern nach der Gesamtbildung fragen, welche die Individuen erlangen können.

§ 289 [139].

Hiemit hängt der Unterschied zwischen Interessen und Fertigkeiten zusammen. Manche Fertigkeiten lassen sich erzwingen; aber sie sind für die Gesamtbildung unnütz, wo die entsprechenden Interessen fehlen.

Mit Rücksicht auf diesen Unterschied ist mancher unberufene Tadel, und manches eingebildete Besserwissen in Bezug auf mangelhafte Erfolge eines frühern Unterrichts zurückzuweisen. Wäre dies und jenes (so meint man) früher zur Fertigkeit gebracht, so würden größere Fortschritte erlangt sein. Allein wo das Interesse nicht erwacht, und nicht kann geweckt werden, da ist das Erzwingen der Fertigkeit nicht bloß wertlos — weil es zu einem geistlosen Treiben führt, — sondern auch schädlich, weil es die Gemütsstimmung verdirbt.

§ 290 [140].

Ob die Individualitäten ohne Schaden den Zwang ertragen können, welchen das Einüben der Fertigkeiten nötig machen würde, ist [in manchen Fällen] eine [wichtige] Frage, die zuweilen nicht ohne Versuche entschieden werden kann. Lesen, Rechnen, Grammatik, sind bekannte Beispiele.

§ 291 [141].

Je vollkommener der Unterricht, desto mehr Gelegenheit giebt er, die Vorzüge und Fehler der Individuen zu vergleichen, welche ihn zugleich empfangen. Dies ist wichtig sowohl für die Fortsetzung desselben, als für die Zucht; indem man dadurch tiefer in die Gründe der Fehler, welche sie zu bekämpfen hat, hineinschaut.

§ 292 [142].

Das sittliche Leben kann mit Ansichten des Universums in Verbindung treten; es kann sich auch in sehr eng beschränktem Gesichtskreise bewegen. Der Umfang des Unterrichts wird sich zwar meistens durch Rücksichten auf die äußere Lebenslage beschränkt finden; er soll jedoch niemals kleiner, sondern nach allen Richtungen größer sein, als die Sphäre der nötigen Lebensklugheit fürs gemeine Leben. Sonst läuft immer das Individuum Gefahr, sich selbst und denen die ihm nahestehn, eine übergroße Wichtigkeit beizulegen.

§ 293 [143].

Auf das Vergangene den Gesichtskreis auszudehnen, ist im allgemeinen schwerer, als im Gebiete der Gegenwart. Daher tritt im Unterricht des weiblichen Geschlechts, und der niedern Volksklassen, die Geographie, samt dem was sich an sie knüpfen läßt, mehr hervor als das Historische. Bei notwendigen Verkürzungen des Unterrichts kann es nicht vermieden werden, diesen Unterschied zu berücksichtigen. Umgekehrt, wo der Unterricht einen großen Umfang bekommen soll, da muß auf das Historische, als das Schwerere, desto mehr Sorgfalt verwandt werden.

Zweiter Abschnitt.

Von den Fehlern der Zöglinge; und von deren Behandlung.

Erstes Kapitel.

Vom Unterschiede der Fehler im allgemeinen.

§ 294 [144].

Einige Fehler liegen in der Individualität; andre sind im Laufe der Zeit entstanden; und von diesen wiederum einige mehr, andre weniger unter Mitwirkung der Individualität. (Von Fehlern, welche der Zögling macht, wird hier zunächst nicht gesprochen.)

Zweiter Abschnitt. 1. Ausg.: „Vierter Abschnitt" (des ganzen Werkes).

Mit den Jahren werden die Fehler der Individualität zum Teil größer, zum Teil kleiner.

*Denn immerfort ändert sich das Verhältnis zwischen dem, was der Mensch aus der Erfahrung aufnimmt, denjenigen Vorstellungen, welche frei emporsteigen, und den Vorstellungsmassen, welche sich der Beständigkeit nähern. Dabei wechseln die mannigfaltigsten Reproduktionen. Durch diesen Wechsel zieht sich die Auffassung des eignen Leibes (der ursprüngliche Stützpunkt des Selbstbewußtseins) nicht bloß mit seinen Bedürfnissen, sondern auch mit seiner Beweglichkeit, und Brauchbarkeit, überall hindurch. Es häuft sich ferner die Auffassung des Ähnlichen; die Vorstellungen der Dinge nähern sich den Allgemeinbegriffen. Der Prozeß des Urteilens verarbeitet überdies immer mehr den dargebotenen Stoff; damit bestimmt sich mehr und mehr die Art, wie der Mensch sich sein Wissen auseinandersetzt und ordnet; einerseits wächst die Zuversicht des Behauptens, andererseits bleiben Fragen, deren Beantwortung der Zukunft anheim gestellt wird, und die sich zum Teil in sehnsüchtige Erwartungen verwandeln.

Auf dies alles nun hat die leibliche Organisation des Individuums hemmende und fördernde Einflüsse. Denn teils wirkt darauf ein physiologischer Widerstand*); teils giebt es Affekten, deren Mannigfaltigkeit ohne Zweifel weit größer ist, als sich in der gemeinen Erfahrung zeigen kann.

§ 295.

Sehr häufig dringt sich die Thatsache auf, daß Menschen, welche durch viele Wechsel ihres Schicksals hindurchgingen, dennoch an den individualen Zügen, die man schon in ihrer Jugend bemerkte, wieder zu erkennen sind. Darin zeigt sich etwas Gleichförmiges der ihnen eigentümlichen Art und Weise, wie sie unwillkürlich die verschiedenen Eindrücke auffassen und verarbeiten. Dies Gleichförmige soll der Erzieher so früh als möglich beobachten, um seine Zöglinge richtig zu beurteilen.

Einige wissen immer was die Uhr ist, und wohin sie ruft; sie besorgen stets das Nächste, und haben einen gleichförmigen Überblick für den Kreis ihres Wissens. Andre vertiefen sich, in Gedanken, in Hoffnungen und Befürchtungen, in Absichten und Pläne; sie leben in der Vergangenheit oder in der Zukunft, mögen von der Gegenwart nicht gestört sein, und haben Mühe und Weile nötig, wenn sie dahin zurückkehren sollen. Zwischen diesen und jenen stehn andre, die zwar das Gegebene und Gegenwärtige beachten, aber nicht um es zu nehmen

*) Über verschiedene Formen des Widerstandes, und deren Wirkung auf den Bau der Vorstellungen findet man einiges im ersten Hefte der psychologischen Untersuchungen S. 184 u. s. w. — Anm. Herbarts. Die psycholog. Unters. sind Hs. letztes Werk (1839, 1840, 2 Hefte).



wie es liegt, sondern um ihre Blicke daran vorbeigleiten zu lassen, um zu erspähen, was dahinter verborgen sei, oder um zu rühren, zu verrücken, zu stören, wohl auch zu verzerren, Witz und Karrikaturen zu machen. Bei manchen ist solches Bestreben nur oberflächlich, sie spielen und necken; eine gewöhnliche Äußerung des jugendlichen Mutwillens. Dann fragt sich, welcher Ernst hinter dem Spiele sei? und wieviel Tiefe unter der beweglichen Oberfläche? Hier greift das Temperament ein; das Spiel des Sanguinikus vergeht, aber wo Mißlaune habituell ist, da droht Gefahr, wenn, wie zu geschehen pflegt, aus Scherz Ernst wird. Auch das Selbstgefühl mischt sich ein; auf verschiedene Weise bei demjenigen, der seiner Stärke traut, (Leibes- oder Geistesstärke,) und anderen, die ihre Schwäche kennen, — mit oder ohne den Vorbehalt der künftigen List und Schlauheit, und so auch mit mehr oder weniger Anerkennung der überlegenen Kraft und Auktorität. Großer Eifer im Spiel zeigt im ganzen wenig Ernst; wohl aber Empfindlichkeit und Hang zur Ungebundenheit. Klugheit im Spiel ist ein Zeichen der Fähigkeit, sich auf den Standpunkt des Gegners zu versetzen, und dessen mögliche Pläne zu durchschauen. Die Lust am Spielen ist dem Erzieher weit willkommener als Trägheit oder schlaffe Neugier, oder finsterer Ernst; es gehört zu den leichteren Fehlern, wenn zuweilen über dem Spiel die Arbeit vergessen, die Zeit versäumt wird; schlimmer ist's, und oft sehr schlimm, wenn Verschwendung, oder Gewinnsucht, oder Verheimlichung, oder üble Gesellschaft sich einmischt. In solchen Fällen muß der Erzieher entschieden einschreiten.*

§ 296 [145].

Da Mut und Besonnenheit mit den Jahren wachsen: so erfodern die Fehler der bloßen Schwäche zwar eine stärkende Lebensart (geistig und körperlich stärkend), die einzelnen Übereilungen Belehrung und Verweis; übrigens aber lassen sie Besserung hoffen. *Schwache Naturen, die sonst keine Fehler von Bedeutung haben, gedeihen unter anhaltender sorgfältiger Pflege weit besser, als man dem ersten Anschein nach vermuten würde.*

§ 297 [146].

Unstetigkeit, fortwährende Unruhe, bei guter Gesundheit und ohne äußern Reiz, sind zweideutige Zeichen. Man achte auf den Zusammenhang der Gedanken. Wo im Wechsel derselben die Hauptgedanken dennoch haltbar und gut verbunden sind, da ist die Unruhe nicht bedenklich. Schlimmer ist's im Gegenfalle: besonders wenn das Gefäßsystem sich sehr reizbar zeigt, und dabei traumähnliche Vertiefungen vorkommen. Aus der Ferne erblickt man hier die Gefahr des Wahnsinns.

Strenges Binden an bestimmte Beschäftigungen, besonders an solche, welche zu genauer Beobachtung der Außenwelt nötigen; Foderung

pünktlicher Ordnung und Leistung des Aufgegebenen, — jedoch mit Begünstigung dessen, was aus eigner Neigung unternommen war, — ist die entsprechende Behandlung.

§ 298 [147].

Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn pflegen im Laufe der Jahre schlimmer zu werden. Dagegen: genaue Aufsicht, ernster Tadel, und die ganze Strenge sittlicher Grundsätze! *Vorübergehende Aufwallungen der Affekten jedoch, wenn sie sich nicht mit anhaltendem Trotz zu rechtfertigen suchen, wollen mit Schonung behandelt sein; nämlich als Übel, die zur Vorsicht und Wachsamkeit auffodern.*

§ 299 [148].

Die bisher bemerkten Fehler liegen *meistens* auf der Oberfläche. Andre müssen bei Gelegenheit des Unterrichts beobachtet werden.

Man findet düstere Köpfe, bei denen nicht einmal Anknüpfen an bestimmte Punkte ihres Gedankenvorrats gelingt; *bei leichten Fragen, durch welche man ihre Vorstellungen zu heben sucht, wächst der Widerstand, den sie zu überwinden haben; sie geraten in Verlegenheit; dieser suchen sie manchmal durch das einfache: ich weiß nicht, auszuweichen, manchmal geben sie die ersten besten falschen Antworten; man erreicht nur durch Strenge eine kümmerliche Geistesthätigkeit; und erst in spätern Jahren, wenn die Not drängt, erlangen sie einige Übung für einen kleinen Kreis.* Bei andern, die man beengt (nicht im allgemeinen beschränkt) nennen möchte, weil ihnen die Reproduktion zwar gelingt, aber in geringem Umfange, zeigt sich ein lebhaftes Bemühen, zu lernen, aber ihr Lernen ist mechanisch, und was sich so nicht lernen läßt, das fassen sie unrichtig auf; wollen denoch urteilen, und urteilen falsch; dadurch werden sie anfangs mutlos, später eigensinnig. Es finden sich wieder andre und andre, deren Vorstellungen entweder nicht zum Weichen, oder nicht zum Stehen zu bringen sind. Beide letztere müssen genauer betrachtet werden.

§ 300 [149].

Unter den verschiedenen Vorstellungsmassen (§ 29) müssen einige beharrlich herrschen, andre wechselnd kommen und gehn. Wenn aber dies Verhältnis sich gar zu frühzeitig ausbildet und befestigt: so lassen die herrschend gewordenen Vorstellungsmassen sich nicht mehr soweit hemmen, als für die Aufnahme des Neuen, was der Unterricht dar-

299. Der vorletzte Satz lautet in der 1. Ausg.: „Andre, die man beengt (nicht im allgemeinen beschränkt) nennen möchte, weil bei ihnen die Reproduktion zwar gelingt, aber in geringem Umfange;" — Dann folgt der Satz: „wieder andre und andre, deren Vorstellungen . . ."

bringt, nötig wäre. Hieraus erklärt sich die Erfahrung, daß gescheite Köpfe, beim besten Willen Unterricht zu empfangen, sich dennoch zuweilen höchst unempfänglich zeigen; und daß eine Starrheit, die im spätern Mannesalter nicht unerwartet wäre, sich ins Knabenalter scheint verirrt zu haben. *Man lasse sich nicht verleiten, solche Beschränktheit durch billigende Benennungen, etwa von Festigkeit und Energie, zu begünstigen; eben so wenig aber ist hier ein schwerfälliges Lehren, und dessen Folge, ein unlustiges Lernen, als bedeutungslos zu übersehen.*

Viel eher [Es] ist anzunehmen, daß diesem Fehler durch sehr frühen, nach allen Richtungen begonnenen Unterricht, *wofern derselbe mit mannigfaltigen, nicht zu schweren, sondern einladenden Beschäftigungen verbunden wäre,* wenigstens großenteils hätte vorgebauet werden können; während er, einmal eingerissen, durch keine Kunst und Sorgfalt der verschiedensten Lehrer zu überwinden ist. Wo im Kindesalter, etwa im sechsten Jahre, Besorgnis entsteht, daß die Fragen aus einem zu engen Gesichtskreise kommen, da ist's hohe Zeit, mancherlei Anregungen, besonders durch möglichst erweiterte Erfahrung, zu versuchen.

§ 301 [150].

Umgekehrt erhebt sich bei manchen, (selbst im Jünglingsalter noch,) keine Gedankenmasse zu besonders hervorragender Wirksamkeit. Solche befinden sich als Knaben stets offen für jeden Eindruck, und bereit zu jedem Gedankenwechsel. Sie pflegen angenehm zu plaudern, und sich voreilig anzuschließen; zu ihnen gehören die, welche leicht lernen und ebenso schnell vergessen.

Auch dieser Fehler widersteht, einmal eingerissen, der Kunst und den guten Vorsätzen; starke Vorsätze sind durch ihn ausgeschlossen.

Er zeigt sich aber größer oder kleiner, je nachdem die früheste Umgebung einwirkte. War dieselbe zerstreuend, so wächst der Fehler selbst bei übrigens guter Anlage zu einer gefährlichen Größe. Hat aber irgend ein notwendiger Respekt beharrlich eingewirkt: so hebt sich der Jüngling höher, als der Knabe erwarten ließ. *Am wenigsten jedoch darf eine oberflächliche Lebendigkeit, (etwa verbunden mit drolligen Einfällen, kecken Streichen, u. dgl.) den Erzieher verleiten, auf künftige Entwickelung von Talenten zu hoffen. Talente zeigen sich durch beharrliche Anstrengungen selbst unter minder günstigen Umständen; und nicht eher, als bis solche Anstrengungen deutlich hervortreten, darf man daran denken, sie zu unterstützen.*

Die beiden letzterwähnten Fehler mögen also zwar im Laufe der Zeit merklich geworden sein; dennoch liegen sie in der Individualität; und können wohl gemildert, aber nicht ganz gehoben werden.

§ 302 [151].

Sehr viel leichter zu bekämpfen ist das Springende energischer Naturen, die eines lebhaften Enthusiasmus fähig sind. Das offenbare Gegenmittel liegt schon in der Gründlichkeit und Vielseitigkeit eines tüchtigen Unterrichts, der auf Zusammenhang und Besonnenheit dringt und hinwirkt.

§ 303 [152].

Noch leichter wären ursprünglich diejenigen Fehler zu vermeiden gewesen, welche in früheren Jahren durch Regierung, oder Unterrich oder Zucht, oder deren Unterlassung, entstanden sind. Aber die Schwierigkeit der Heilung wächst mit der Zeit in sehr schneller Progression. Im allgemeinen ist zu merken, daß man sich sehr Glück zu wünschen Ursache hat, wenn nach früher Vernachlässigung sich unter besserer Behandlung einige verspätete Spuren jener Kinderfragen zeigen, die ins sechste oder siebente Jahr gehören. (§ 213 [63].)

Zweites Kapitel.

Von den Quellen der Unsittlichkeit.

§ 304 [153].

Fünf Hauptpunkte kommen hier in Betracht:

1. Richtungen des kindlichen Willens.
2. Ästhetische Urteile und deren Mängel.
3. Bildung der Maximen.
4. Vereinigung der Maximen.
5. Gebrauch der vereinigten Maximen.

§ 305 [154].

1. Unbestimmtes Treiben, des eignen frühern Wollens vergessend, ist immer da zu erwarten, wo nicht die Zucht für Beschäftigung und Zeiteinteilung gesorgt hat. Daraus entsteht eine Freiheitsluft, die jeder Regel abhold ist; unter mehrern Streit, bald um etwas zu haben, bald um sich zu zeigen. Jeder will der erste sein; die billige Gleichheit wird absichtlich verkannt; gegenseitiger Widerwille gräbt sich ein, und lauert auf Anlaß zum Ausbruch. Hier ist der Ursprung vieler Leidenschaften; auch diejenigen, welche aus übermächtiger Sinnlichkeit hervorgehn, sind insofern zu diesem ersten Punkte zu rechnen. (Die Verwüstung, welche die Leidenschaften anrichten, erstreckt sich durch alle folgenden Nummern.)

§ 306 [155].

2. Gegen Trägheit und Wildheit wirkt zwar die Erziehung gewöhnlich nicht bloß durch Antrieb und Beschränkung, sondern auch durch Hinweisung auf mannigfaltige Schicklichkeit; und indem sie zu der Überlegung führt, was andre wohl sagen werden? läßt sie die Verhältnisse wie in einem fremden Spiegel erscheinen. Aber wenn diese andern entweder schweigen müssen, oder wenn der Zögling ihrer Parteilichkeit sicher, — oder den Fehlern ihres Urteils preisgegeben ist: dann wird das ästhetische Urteil eher verfälscht als geweckt.

Dennoch ist dies Hinweisen auf das Urteil andrer, (womöglich so, daß diese andern nicht bloß bestimmte Individuen seien,) sehr viel besser, als von der eignen Freiheit zu erwarten, ob wohl das Urteil erwachen werde? In den meisten Fällen würde man vergebens warten. Dem gemeinen Menschen, und so auch dem ganz sich selbst überlassenen Knaben, stehen ästhetische Gegenstände entweder zu nahe oder zu fern, d. h. entweder sind dieselben noch nicht außerhalb der Grenzen der Zuneigung oder Abneigung, oder sie verlieren sich schon aus dem Gesichtskreise; in beiden Fällen kann das ästhetische Urteil nicht zu stande kommen, wenigstens entschlüpft es, bevor es wirken konnte.

(Um diejenigen ästhetischen Urteile zu fällen, worauf die Sittlichkeit sich gründet, müssen Bilder des Willens gesehen werden, ohne eigne Willensregung. Und zwar müssen diese Bilder Verhältnisse in sich schließen, deren einzelne Glieder selbst Willen sind; der Auffassende nun soll die Glieder gleichmäßig zusammenhalten, bis in ihm selbst die Wertbestimmung unwillkürlich hervortritt. Aber dazu gehört eine Schärfe und eine Ruhe des Auffassens, welche bei ungezogenen Kindern nicht zu erwarten steht. Man kann hieraus auf die Notwendigkeit der Zucht, und zwar der ernsten, wo nicht strengen Zucht, den Schluß machen. Die Wildheit muß gebändigt, und regelmäßiges Aufmerken muß gewonnen sein. Alsdann noch darf es an hinreichend deutlichen Darstellungen jener Bilder des Willens nicht fehlen. Und auch so verspätet sich das Urteil oft so sehr, daß es im Namen anderer — und Höherer, muß ausgesprochen werden.)

§ 307 [156].

Hiebei dürfen die Einseitigkeiten des ästhetischen Urteils nicht übersehen werden, wenn unter den praktischen Ideen eine mehr als die andre, oder vor ihnen allen, das äußere Schickliche hervorragt.

306. Bilder des Willens. Vgl. Aphorism. 223.

§ 308 [157].

3. Alle Begierden, wenn sie beharrlich, und mit Aufregung wechselnder Affekten wirken, — (und hiemit den Namen Leidenschaften verdienen,) machen Erfahrungen des Nützlichen und Schädlichen. Beim Nützlichen wird an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht; beim Schädlichen an fortdauerndes Vermeiden. So entstehn Lebensregeln und Vorsätze, dieselben allgemein zu befolgen; d. h. Maximen.

Es ist zwar noch ein weiter Unterschied zwischen wirklicher Befolgung und dem bloßen Vorsatze dazu. Aber der Anspruch an Allgemeinheit der Regel, welche das Individuum für sich und für andre in gleicher Lage als richtig ansehn könne, entsteht weit kürzer auf dem Wege der Begierden, die in die Zukunft auf ähnliche Fälle hinausschauen, als auf Anleitung ästhetischer Urteile, deren Allgemeines richtig aus den einzelnen Fällen herauszufinden schwierig genug ist; (so schwierig, daß über der gesuchten Allgemeinheit sogar das ästhetische Urteil selbst konnte verfehlt werden).

§ 309 [158].

Nun würdigt das moralische Urteil die Pünktlichkeit und Treue des Gehorsams gegen das Ganze der einmal erkannten Pflichten, welche durch die angenommenen Maximen festgestellt werden. Das moralische Urteil setzt also die richtige Erkenntnis vom Werte des Willens voraus. Diese konnte nur in der Gesamtheit der ästhetischen Beurteilung des Willens liegen. Allein nach den vorbemerkten Umständen ist zu erwarten, daß falsche oder doch ungenaue Maximen vorhanden seien. Zu den letztern gehören die Ehrenpunkte, die Höflichkeitspflichten, die Scheu des Lächerlichen.

§ 310 [159].

4. Die Maximen sollen ein Ganzes bilden; allein während der Jugendjahre sind sie nicht einmal einzeln genommen völlig bestimmt, vielweniger zu einem bestimmten Ganzen genau vereinigt.

Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an; desgleichen der fernern Prüfung durch Erfahrung.

Die Maximen der Begierden und des Angenehmen lassen sich mit denen, die aus ästhetischen Urteilen entspringen, nie genau vereinigen. Es entsteht also eine falsche Unterordnung, oder doch Verunreinigung der letztern durch die erstern.

---

308. Über Bildung der Maximen s. Aphorism. 175—181. Über die Mängel des ästhetischen Urteils s. Aphorism. 223.

309. Ehrenpunkte u. s. w. s. Aphorism. 225.

§ 311 [160].

5. Im Gebrauch der mehr oder weniger vereinigten Maximen pflegt das Wollen, was der Augenblick eben mit sich bringt, sich stärker zu zeigen als die frühern Vorsätze. Man läßt sich daher sehr gern einen Unterschied zwischen Theorie und Praxis gefallen. Es entsteht ein sittlicher Empirismus, der zu seiner Rechtfertigung, um sich der Regel entziehen zu dürfen, allenfalls fromme Gefühle für sich anführt. Es werden Pläne gemacht, ohne Rücksicht auf die Maximen, aber mit dem scheinbaren Gewinn einer andern Art von Regelmäßigkeit des Lebens.

Diese Geringschätzung des moralischen Urteils greift um desto verderblicher um sich, je weiter die ästhetischen Urteile, welche ihm zur Grundlage dienen sollten, von der ihnen gebührenden Klarheit entfernt geblieben sind, und je weniger ihr Gegensatz gegen die Maximen des Nutzens und Genusses entwickelt worden ist.

§ 312 [161].

Das natürliche Hilfsmittel in Ansehung der Bildung und der Vereinigung der Maximen ist das System der praktischen Philosophie selbst. Allein sehr verschieden findet sich bei Jünglingen iu den Jahren der Erziehung das Verhältnis zwischen einem systematischen Vortrag und der Bildungsstufe, die sie erreicht haben. Zu Beobachtungen in dieser Hinsicht veranlaßt schon der Religionsunterricht vor der Konfirmation. Wie solcher Unterricht erteilt wird, ist gewiß nicht gleichgültig; allein die Gesinnungen, die er sammelt und stärkt, müssen im wesentlichen schon vorhanden sein.

Wollte man eine strengere wissenschaftliche Form: so würde darin wieder die Voraussetzung liegen, daß die Jünglinge eine solche zu schätzen wüßten und zu benutzen geübt wären. Daß in diesem Falle (der bei Bürgerschulen, und bei allen Lehranstalten, von welchen kein Übergang zur Universität üblich ist, besonders in Betracht kommt) der Vortrag der Logik, samt angemessenen Übungen vorausgehn müsse, liegt am Tage.

Indessen läßt sich hierüber nichts bestimmen, bevor die sittliche Stimmung der Gemüter vor Augen liegt.

§ 313 [162].

Aus irrigen Systemen könnte man vollends Anlaß zu ganz verkehrten Maßregeln entnehmen, wovon hier wegen der Wichtigkeit des

311. Über falsche Unterordnung der Maximen, Entgegensetzung erfahrungsmäßiger Maximen gegen Maximen der sittlichen Einsicht, wodurch sich ein sittlicher Empirismus bildet, der sich hinter Motive der Frömmigkeit versteckt, u. s. w. s. Aphorism. 226. Über Pläne im Gegensatz zu den Maximen s. Aphorism. 230.

313. Zu Egoismus giebt die 1. Ausg. eine Verweisung auf allgem. Pädag. S. 422 d. i. III, 5 Abs. 40. — Über die Befestigung der Maximen durch religiöse Betrachtungen s. Aphorism. 222.

Gegenstandes zwei Worte! Alles wäre umgekehrt, wenn man, statt Maximen zu vereinigen (nämlich in den Begriff der Tugend), aus irgend einer Formel des kategorischen Imperativs die Mehrheit der Maximen, aus diesen die Wertbestimmungen des Willens (anstatt der ursprünglichen Urteile) ableiten, und endlich gar hierdurch den Willen selbst zu lenken unternehmen wollte.

Der Wille muß vielmehr durch Regierung und Zucht (wohin auch die zweckmäßige Beschäftigung, und die Gegenwirkung gegen den Egoismus gehört,) ja durch das Ganze des Unterrichts, der die Interessen bildet, schon in solche Richtungen gelenkt sein, daß er mit der Wegweisung durch die ästhetischen Urteile von selbst möglichst zusammentreffe. Die oben bemerkten Anfänge des Bösen (§ 305) dürfen gar nicht vorkommen; denn ihre Folgen werden meist unüberwindlich. Es ist alsdann immer noch nicht sicher, ob man durch die Unrichtigkeiten dessen was andre sagen (§ 306) einen Weg zu reinern Urteilen werde bahnen können. Ist aber dies und jenes gewonnen: dann muß drittens Erfahrung und Geschichte aufgeboten werden, um klar zu zeigen, in welche Verwirrung die Maximen der Lust und der Leidenschaft den Menschen stürzen. Erst hierauf, viertens, können mehr oder weniger systematische Vorträge (auch Lesung der Alten) benutzt werden; und dennoch bleibt fünftens häufige Erinnerung an den moralischen Gehorsam nötig, die man durch religiöse Betrachtungen wird zu verstärken haben.

Drittes Kapitel.

Von der Wirkung der Zucht.

§ 314.

[§ 163.] A. Die Zucht verhütet Leidenschaften, indem sie
1. die Bedürfnisse befriedigt,
2. Gelegenheiten zu heftiger Begierde vermeidet,
3. für Beschäftigungen sorgt,
4. an Ordnung gewöhnt,
5. Überlegung fodert, und die Zöglinge zur Rechenschaft zieht.

[§ 164.] B. Sie wirkt auf die Affekten, indem sie
1. heftigen Ausbrüchen wehrt,
2. andre Affekten erzeugt,
3. die Selbstbeherrschung ergänzt.

[§ 165.] C. Sie prägt die geselligen Rücksichten ein, (wirkt gegen sogenannte Ungezogenheit;)
1. dadurch macht sie das Benehmen der Einzelnen mehr gleichartig;

2. es werden weit mehr gesellige Berührungen möglich, als bei Hader und Zank;
3. die Entwickelung mancher Eigentümlichkeiten wird dadurch zwar gehemmt, doch können, wenn nur übermäßige Strenge vermieden wird, die bedeutendern Energien dadurch nicht erstickt werden.

[§ 166.] D. Sie macht behutsam.

1. Kühne Versuche beschränkt sie.
2. Sie warnt vor Gefahren.
3. Sie straft, um zu witzigen.
4. Sie beobachtet; und gewöhnt den Menschen, sich beobachtet zu glauben.

§ 315 [167].

Faßt man nun diese nächsten und bekannten Wirkungen der Zucht zusammen: so ergiebt sich sogleich, daß sie im allgemeinen sehr viel vermag, um Böses zu vermindern; und daß sie in das Verhältnis verschiedener Vorstellungsmassen tief einzugreifen im stande ist. Allein es zeigt sich auch die Gefahr, daß sie Heimlichkeiten veranlaßt, indem sie das Schlechte von der Oberfläche zurücktreibt.

§ 316 [168].

Im Laufe der Zeit entsteht hieraus ein wachsendes Mißverhältnis, wenn die Heimlichkeiten sich unter einander verknüpfen, und die Zöglinge gegen den Erzieher ein studiertes Betragen annehmen.

Die Folgen davon sind bekannt. Unerbittliche Strenge gegen das Verheimlichte, wenn es entdeckt wird; große Nachsicht gegen offene Vergehungen; und vielfach angeordnete, oft selbst versteckte Aufsicht, damit das System von Heimlichkeiten nicht die Erziehung überflügele.

§ 317 [169].

Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettstreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einläßt. Er muß nicht alles zu wissen verlangen; sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen preisgeben.

[§ 170.] Allein die Schwierigkeit in diesem Punkte führt dennoch darauf zurück, daß in den frühesten Jahren, wo die Aufsicht noch leicht, und alle Einwirkung auf das Gemüt am sichersten ist, der Grund der Erziehung gelegt werden muß; und daß die Familien wo möglich nicht auf lange Zeit die Ihrigen aus den Augen verlieren dürfen.

Das ästhetische und moralische Urteil läßt sich erheucheln; die

schönsten Maximen und Grundsätze lassen sich auswendig lernen; der Deckmantel der Frömmigkeit läßt sich umhängen. Entlarvt man den Heuchler, und verstößt ihn: so beginnt er sein Spiel anderwärts von neuem. Es bleibt nichts übrig als eine Strenge, die ihn mutlos macht, und beständige Beschäftigung unter scharfer Aufsicht an einem andern Orte, damit er aus den Schlupfwinkeln seiner Vergehungen herauskomme. Deportation vermag zuweilen Besserung zu veranlassen.

§ 318 [171].

Am unmittelbarsten lenksam ist der Wille in geselligen Verhältnissen, wo er als gemeinsamer Wille erscheint. In den frühesten Jahren, wo sich das Kind der Mutter ganz hingiebt, ist es durch sie lenksam; späterhin geht die Zucht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschließung der Jugend hinwirkt, und hier die Keime des Guten sorgfältig pflegt. Die gesellschaftlichen Ideen müssen allmählich, durch den Unterricht geläutert, hinzutreten.

§ 319 [172].

Es kommen aber schon im Knabenalter Parteiungen und abgeschlossene Gesellungen vor; welche der Wachsamkeit der Erzieher nicht entgehen dürfen.

Räumt man einigen älteren und geprüften Zöglingen eine Art von Ansehen über jüngere und minder bedachtsame ein: so sind jene verantwortlich; aber auch diese nicht von aller eignen Überlegung entbunden, und nicht gehalten, sich jedem auch offenbar unvernünftigen Ansinnen der erstern zu fügen.

Viertes Kapitel.

Von einzelnen Fehlern.

§ 320 [173].

Hier müssen zuerst die Fehler, welche der Zögling macht, von denen unterschieden werden, die er hat. Nicht alle Fehler, die einer macht, sind unmittelbare Äußerungen derer, die er hat; aber aus denen die öfter gemacht wurden, können bleibende Fehler werden. Dies letztere muß dem Zögling so deutlich gezeigt und eingeprägt werden, als er es irgend fassen kann.

Viertes Kapitel. S. Aphorism. 231 ff. Dort werden einzelne Arten von Fehlern (Hang zur Sinnlichkeit, Arbeitscheu, Ungefälligkeit aus Bequemlichkeit, Lügen, Eigensinn u. s. w.) charakterisiert und die Behandlung ders[illegible]en.

§ 321 [174].

Bei Fehltritten, die unvorgesehen auf äußern Anlaß, oder wider einen ernstlich gefaßten Vorsatz gemacht werden, erschrickt der Zögling meistens von selbst. In diesem Falle kommt alles auf die Wichtigkeit des Fehlers an; im Verhältnis gegen den Schreck, welchen der Zögling schon empfindet.

Eine Menge von kleinern Verstößen, Versehen, selbst Beschädigungen ist von der Art, daß sie viel Geduld nötig haben; allein man würde die große Schwierigkeit der sittlichen Bildung verkennen, wenn man durch harte Behandlung jener Versehen die Offenheit der Zöglinge zurückstieße, an welcher im hohen Grade gelegen ist, und die, einmal verloren, schwerlich ganz wiederkehrt.

§ 322 [175].

Aber die erste Lüge mit böser Absicht, der erste Diebstahl, und ähnliche für Sittlichkeit oder Gesundheit entschieden verderbliche Handlungen, müssen scharf und anhaltend so behandelt werden, daß der Zögling, der sich einen geringen Fehler zu erlauben meinte, aufs ernstlichste sowohl Furcht als Tadel empfinde.

§ 323 [176].

Auch da ist Ernst gegen das erste Vergehen nötig, wo gegen Auktorität und Befehl versucht wird, wieviel man wagen könne. Es kommt aber darauf an, das Absichtliche solcher Versuche nicht zu überschätzen; und sich nicht zornig, sondern stark zu zeigen.

(Es giebt indessen Fälle, wo der Erzieher *scheinen* muß nicht ganz ohne Affekt zu handeln, weil die nötige Behandlung, mit Kälte verbunden, mehr erbittern, und gar zu anhaltend verletzen würde. Läßt man nun die angenommene Kälte weg, so zeigt sich leicht soviel Affekt als dienlich ist.)

§ 324 [177].

Wo eine geraume Zeitlang Regierung und Zucht gefehlt hatten, da wird, nach Herstellung genauer Ordnung, eine Menge von Fehlern von selbst verschwinden, die nicht einzeln der Behandlung bedürfen. Respekt für die Ordnung, und hinreichender Antrieb zu regelmäßiger Thätigkeit, sind die Hauptsachen.

§ 325 [178].

Fehler, die einer zu *haben scheint*, sind oft angenommene Maximen aus der Gesellschaft, wohinein er zu treten hofft. Es kommt darauf an, ob man seine Meinungen verbessern, und zu einer höhern

Ansicht der menschlichen Verhältnisse erheben könne; damit er den für ehrenvoll gehaltenen Schein verschmähen möge.

§ 326 [179].

Fehler, welche ein älterer Zögling wirklich hat, stehen selten einzeln. Sie zeigen sich auch selten ganz offen, sondern mit kluger Rücksicht auf die Umgebung. Man kann alsdann zwar die Verschlimmerung während der Zeit der Erziehung größtenteils verhüten; aber an Besserung von Grund aus, ist bei denen, die sich klug verderben, selten eher zu denken, als bis sie noch klüger, zum Verbergen zu stolz, und für wahre Schätzung sittlicher Werte empfänglicher werden.

Sind unbenutzte Talente vorhanden, und kann man zu deren Entwickelung den Unterricht anordnen, so ist einige Hoffnung vorhanden, daß man älteren Knaben und Jünglingen ein Gegengewicht gegen angenommene Gewohnheiten beibringen werde. Sonst gelingt die Besserung auf die Dauer fast nur im frühern Alter. Jedenfalls muß, wo viel zu bessern ist, das Gefühl der Abhängigkeit von strenger Zucht lange erhalten werden.

§ 327 [180].

Mit mehr Erfolg wird man jedoch gegen solche Fehler arbeiten, welche in der Gesellschaft, in deren Rang der Zögling zu gehören glaubt, nicht geduldet werden. Daß er diese Gesellschaft von ihrer achtungswertesten Seite sehe, ist ebenso wichtig, als auf der andern Seite unvermeidlich, daß er auch das minder Edle in ihr gewahr werde, sofern er darin für die Fehler seiner Individualität freien Raum erblickt.

§ 328 [181].

Hier nun stellt sich dem praktischen Erzieher sowohl die Bildsamkeit der Jugend, als auch deren Begrenzung vor Augen. Durch Geburt und äußere Umstände lassen sich Jünglinge und schon Knaben diejenige Klasse der Gesellschaft bezeichnen, welcher sie angehören werden; alsdann suchen sie die Form dieser Gesellschaft zu erlangen, und in den Strom derselben hineinzukommen. Auf ihrer Wanderung bis an diesen Strom nehmen sie von edlern Gesinnungen, von Kenntnissen und Einsichten soviel mit, als einerseits der Unterricht darbietet und die Zucht begünstigt, andererseits die Individualität, näher bestimmt durch die frühesten Eindrücke, sich anzueignen bereit ist. Seltene Ausnahmen machen die, welche durch irgend eine religiöse, wissenschaftliche oder künsterische Vertiefung gegen die Anziehungskraft der Gesellschaft minder empfänglich wurden. Derjenige Unterricht, welcher diese Vertiefung

veranlaßte, hat ihre Richtuug bestimmt; von da an suchen sie selbstthätig, was dazu paßt; und nehmen dagegen nur wenig von dem an, was man ihnen darbietet.

§ 329 [182].

Auf nähere Bestimmungen der Art, wie einer die Gesellschaft auffaßt, (besonders ob er darin mehr den Staat oder den Familienumgang im Auge hat,) wird man bei den Motiven Rücksicht nehmen müssen, die man gegen einzelne Fehler aufbietet, aber auch durch die man gegen das Fehlerhafte überhaupt ein Übergewicht der bessern Anstrengungen zu erreichen sucht.

Dritter Abschnitt.

Vom Veranstalten der Erziehung.

Erstes Kapitel.

Von der häuslichen Erziehung.

§ 330 [183].

Wenn der einzelne Erzieher sich beschränkt findet: so könnte er dagegen leicht auf den Gedanken kommen, die Gesellschaft vermöge alles, wenn sie wolle und die nötige Einsicht besitze. Allein es thun sich besondere Schwierigkeiten, sowohl für den Staat, als für die Familien hervor.

§ 331 [184].

Der Staat braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte u. s. w., und es liegt ihm an deren Leistungen. Eine Menge von Menschen, deren persönliches Dasein nur in engen Kreisen etwas bedeutet, überschaut er im allgemeinen bei weitem mehr, um den Schaden zu verhüten, den sie stiften könnten, als um ihnen unmittelbar zu Hilfe zu kommen. Wer etwas leistet, der wird hervorgezogen; der Schwächere muß zurücktreten; die Mängel des einen ersetzt ein andrer.

Dritter Abschnitt, 1. Ausg.: „Fünfter Abschnitt" (des ganzen Werkes). Zu vgl. Aphorism. 243—254.



§ 332 [185].

Der Staat prüft was sich prüfen läßt, das Äußere des Betragens und Wissens. Er dringt nicht ins Innere. Die Lehrer an öffentlichen Schulen können nicht viel tiefer dringen; auch ihnen ist mehr an der Summe des Wissens gelegen, die von ihnen ausgeht, als an den Einzelnen, und an der Art wie jeder sein Wissen innerlich verarbeitet.

§ 333 [186].

Den Familien dagegen kann kein Fremder das ersetzen, was an dem Angehörigen fehlt; und ihnen wird das Innere so sichtbar und oft fühlbar, daß bloßes Außenwesen ihnen nicht genügt. Es ist also klar, daß immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleibt; und daß nur vom Hause aus dafür die Anstalten des Staates zu benutzen sind.

Allein wenn man das Leben in den Familien näher betrachtet, so findet man dasselbe sehr oft zu geschäftsvoll, zu sorgenvoll, oder zu geräuschvoll für die ganze Strenge, welche teils in den Anfoderungen des Unterrichts, teils in denen der Sittlichkeit nicht zu verkennen ist. Das Wohlleben wie die Dürftigkeit haben Gefahren für die Jugend. Daher lehnen sich die Familien auf den Staat mehr als sie sollten.

§ 334 [187].

Privat-Erziehungsanstalten besitzen in sich weder die Triebkraft des Staats noch der Familien; und können sich selten zur Unabhängigkeit von den Vergleichungen erheben, denen sie ausgesetzt sind, indem sie hier die Stelle der Schulen, dort der Familien vertreten sollen.

Jedoch bei rüstigen Naturen, welchen die Nacheiferung der Schulen nicht nötig ist, kann ihr Unterricht schneller gedeihen, und der Individualität besser angepaßt werden als dort; in Hinsicht der Zucht lassen sich die Übel, welche von der Umgebung herrühren können, besser vermeiden als es in manchen Familien möglich ist.

Stünde diesen Anstalten die Wahl frei unter vielen Lehrern und vielen Zöglingen: dann würden sie unter übrigens günstigen Umständen Großes zu leisten vermögen. Allein schon die Bedingung ausgewählter Zöglinge zeigt, daß damit dem Ganzen des Erziehungsbedürfnisses wenig geholfen wäre. Und auch die Ausgewählten würden schon die frühesten Eindrücke mitbringen; sie würden den geselligen Verhältnissen, für die sie bestimmt zu sein glaubten, sich zuneigen; die Fehler der Individualität (§ 294 u. s. w.) würden ihnen anhängen, wenn man sie nicht vor der Auswahl erkannt, und durch Ausschließung vermieden hätte.



§ 335 [188].

Soviel möglich also muß die Erziehung zu den Familien zurückkehren. Dabei können in vielen Fällen Hauslehrer nicht entbehrt werden. An solchen, welche mit ausgezeichneten Schulkenntnissen versehen sind, kann es um desto weniger fehlen, je mehr die Gymnasien leisten.

Auch ist zu bemerken, daß der gelehrteste Unterricht nicht etwa der schwerste, sondern der leichteste ist, weil er mit der geringsten Veränderung so wieder gegeben wird, wie er empfangen war. Es ist daher eine Täuschung, wenn man Hauslehrer überhaupt nur dazu fähig glaubt, die untersten Gymnasialklassen zu ersetzen. Die weit größere Schwierigkeit liegt darin, daß sie (auch die geschicktesten und thätigsten) nicht so viel Lehrstunden geben können als eine Schule darbietet; daher mehr eigne Arbeit des Zöglings nötig wird. Gerade dies sagt indes fähigen Köpfen besser zu, als ein Unterricht, der sich vielen anbequemen muß und deshalb langsam fortschreitet.

§ 336 [189].

Familienerziehung setzt aber voraus, daß in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben seien, und daß nicht Grillen oder halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen.

(Niemeyers berühmtes Werk, die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, ist jedem Gebildeten verständlich, und schon längst weit verbreitet.)

§ 337 [190].

Dies ist um desto nötiger, wenn die Lehrer, seien es Hauslehrer oder Schullehrer, häufig wechseln, und dadurch Ungleichheiten im Unterricht und in der Behandlung eintreten, denen nachgeholfen werden muß.

Zweites Kapitel.

Von Schulen.

§ 338 [191].

Das Schulwesen, und dessen Verbindungen mit Kommunalbehörden einerseits, mit der Staatsregierung andererseits, bilden einen großen und schwierigen Gegenstand; der nicht bloß von pädagogischen

Zweites Kapitel. Über Einrichtung öffentlicher Schulen sich auszusprechen hatte Herbart Gelegenheit durch die Schrift Graffs über Schulklassen. Herbarts Gutachten über dieselbe ist im 2. Bande unter Nr. X abgedruckt. Zur Zeit, als der Umriß pädag. Vorlesungen entstand, hatten sich die Verhältnisse der öffentlichen Schulen so geändert, daß der Verf. auf den Inhalt jener Schrift nicht mehr zurückzugreifen brauchte. Man sehe indessen dort nach, was Herbart unter Bürgerschulen versteht (Abs. 106 ff.). Er schlägt dort für sie den Namen „Hauptschulen“ vor, „weil in ihnen das pädagogische Wissen sich am reinsten, am deutlichsten, nach seinen eigentlichen Prinzipien gestalten kann.“

Prinzipien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat. In akademischen Vorlesungen genügen darüber wenige Worte, da junge Männer, die ein Schulamt übernehmen, zugleich in Verpflichtungen eintreten, wodurch ihnen der Weg, den sie gehen sollen, auf lange Zeit vorgezeichnet wird.

§ 339 [192].

Zuerst haben sie den Charakter der Schule, an der sie unterrichten wollen, ins Auge zu fassen. Der Lehrplan zeigt ihnen die Ausdehnung des Unterrichts, und das angenommene Verhältnis der Lehrfächer; auch die verschiedenen Stufen für jeden Gegenstand. Die Lehrerkonferenz eröffnet ihnen den Blick auf mancherlei Verhältnisse zu Behörden, zu Eltern und Vormündern, zu den Schülern; welche ein mehr oder weniger vollkommenes Zusammenwirken der Lehrer veranlassen. Das Ganze des Wirkens auf die jüngern, mittlern, ältern Schüler tritt hier auf einmal vors Auge; und zugleich wird bekannt sein, von wo, mit welcher Vorbereitung, die Schüler kommen, und wohin sie abzugehen pflegen.

§ 340 [193].

Offenbar müssen nun große Unterschiede entstehen, wenn den Schülern entweder die Universität vorschwebt, oder das Gymnasium von Schülern, die nicht studieren wollen, angefüllt ist; desgleichen wenn eine Bürgerschule entweder eine Abiturientenprüfung hat, die ihr ein bestimmtes Ziel setzt, bis wohin sie die allgemeine Bildung zu führen bereit sein soll, oder ihre Schüler ohne bestimmte Gründe nach Gutdünken der Familien kommen und abgehen; ferner wenn eine Elementarschule entweder bloß als Vorschule für Gymnasien und Bürgerschulen arbeitet, oder aber dem künftigen Handwerker eine ihm angemessene Bildung während des ganzen Knabenalters darbietet, u. s. f.

§ 341 [194].

In jedem Falle soll die übernommene amtliche Thätigkeit zweckmäßig hineinpassen in ein Ganzes, dessen Umriß gegeben ist. Danach bestimmt sich die Abmessung und Einleitung des gelehrten Vorrats, welcher bereit liegen muß; der Grad von Vertrauen zu schon vorhandenen Kenntnissen, welches den Schülern zu zeigen ist; der Ton, in welchem sie anzureden sind. Es kommt darauf an, hinreichend vorbereitet mit sicherer Haltung vor ihnen aufzutreten, auf alle die aufmerksamen Blicke zu verteilen, und jeden sogleich fühlen zu lassen, daß er nicht leicht irgend etwas unbeachtet werde vornehmen können.

§ 342 [195].

Die Fragen an die Schüler müssen deutlich und präzis abgefaßt, einander in bequemer Ordnung folgen; die Antworten müssen berichtigt, und wo nötig dergestalt wiederholt werden, daß alle sie vernehmen; keine Pause darf lang, keine Erklärung an die Schwächern drückend langweilig werden für die Geübteren; diejenigen, welche eben jetzt in Thätigkeit sind, müssen unterstützt, aber nicht durch vieles Zwischenreden gestört; der Zug der Gedanken muß für alle ermuntert und beschleunigt, aber nicht übereilt werden, u. s. f.

Solchen Foderungen wird der Unterricht leichter oder schwerer entsprechen, je mehr oder weniger zahlreich und ungleich die Schüler sind.

§ 343 [196].

In den aufzugebenden Arbeiten müssen die Fähigkeiten jedes Schülers möglichst berücksichtigt werden; damit keiner sich dem Unmute über zu große Foderungen hingebe, keiner auch sich erlaube, eine zu leichte Aufgabe sorglos zu mißhandeln.

§ 344 [197].

Bei veränderten Zusammenstellungen der Schüler nach Klassen (oder wie sonst), muß die Ungleichheit möglichst deutlich nachgewiesen werden, um zur bessern Verteilung aufzufodern, und die gar zu große Anzahl zu vermeiden.

§ 345 [198].

Während solcher allmählich fortschreitenden Bemühungen wird manches, was die Schule drückt, zum Vorschein kommen. Es kann sich z. B. finden, daß die Schule ihrer Natur nach kein Ganzes ist, wenn ihr für ein wichtiges Fach ein tüchtiger Lehrer fehlt, oder wenn aus den Vorschulen eine große Ungleichheit der Kenntnisse und der Bildung hervorgeht; oder wenn sie (wie die Schulen in kleinen Städten) eigentlich Bürgerschule sein soll, und doch Gymnasialunterricht treibt, u. dgl.

§ 346 [199].

Aus der Anzeige solcher einzelnen Fehler werden meistens auch die Verbesserungen des Schulwesens nur vereinzelt, und den drückendsten Verlegenheiten abhelfend hervorgehen, da es selten möglich gefunden wird, das Schulwesen einer ganzen Provinz auf einmal so einzurichten, daß alles zusammenpasse.

§ 347 [200].

Bei umfassenden Verbesserungen aber würde man eine große Vielförmigkeit des Schulwesens nicht bloß dulden, sondern beabsichtigen müssen. Denn Teilung der Arbeit ist in allen menschlichen Leistungen der Weg zum Bessern; und wieviel an genauerer Sonderung der Schüler gelegen ist, muß aus dem Vorangehenden hinreichend klar sein.

III

Erste Vorlesungen über Pädagogik.

1802

I.

1. An der Spitze dieser Vorlesungen erwarten Sie, m. H., vielleicht vor allem andern die Definition meines Gegenstandes, erwarten sodann [eine Lobrede, eine Geschichte, einen Überblick desselben].

2. Erst nach dem ersten Versuch, Wesentliches und Zufälliges zu scheiden, kann die Definition ein bedeutender Ausdruck des Resultats dieser ganzen Überlegung werden. Wer das Abzuscheidende nicht im Auge hat, dem zeigt die Definition nicht, was, noch auch, wie richtig sie ausgeschlossen habe. Sie ist alsdann mehr Überraschung, als Unterstützung des eignen Denkens. Statt der Definition werde ich aus dem rohen Gedanken, an den uns schon das bloße Wort Erziehung erinnert, die Hauptmerkmale soweit herausheben, als nötig ist, um die Fäden der fernern Untersuchung anzuknüpfen.

3. Ebensowenig eine Lobrede! Eine solche Krone möchte das bescheidene Haupt meiner Wissenschaft mehr drücken, als verherrlichen.

4. Mit Lobreden mag man den Vortrag solcher Wissenschaften eröffnen, die in ihren Lehrsätzen völlig bestimmt dastehen, und deren wohlthätige Wirkung sich in der allgemeinen Erfahrung unzweideutig bewährt hat; die schon ihr männliches Alter erreicht haben. Die Kunst der Jugendbildung ist selbst noch eine jugendliche Kunst; sie versucht, sie übt ihre Kräfte, sie hofft dereinst etwas Vortreffliches zu leisten, aber sie bekennt gern, daß ihre bisherigen Versuche sie mehr über das, was zu vermeiden, als über das, was zu thun sei, belehrt haben; daß sie bisher noch auf jedem ihrer Schritte die Übermacht des Zufalls fürchtet, den sie lieber flieht als bekämpft; und daß sie in ihren

---

Nachdem Herbart am 22. Oktober 1802 die Doktorwürde, am darauffolgenden Tage die venia legendi erlangt hatte, kündigte er „Pädagogik nach Dictaten mit Beifügung einer besonderen Unterhaltungsstunde" an. Die folgenden, von Hartenstein in Herbarts Kleineren Schriften Bd. I, S. 1—16 zuerst herausgegebenen Fragmente sind unzweifelhaft Niederschriften für diese ersten Vorlesungen, von Hartenstein aber aus flüchtigen Notizen des Manuskripts teilweise ergänzt. Kehrbachs Ausgabe der Sämtl. Werke enthält genauere Angaben über den Zustand und Inhalt des Manuskripts. — Vgl. unsere Biographie Herbarts S. 55. — Unser Text folgt der Kehrbachschen Ausgabe.

1. Die Ergänzung [] hat Hartenstein nach Andeutungen des Manuskripts hinzugefügt.

allgemeinen Grundsätzen noch die Aussprüche und Einsprüche der Philosophie zwar erwartet, aber ohne zu wissen, ob sie, wenigstens vorläufig, dadurch mehr belehrt, als gestört werden wird. — Lobreden können bei einer solchen Wissenschaft weniger ihren wirklichen Leistungen, als den Hoffnungen gelten, die man für die Zukunft sich von ihr macht. Aber eben diese Hoffnungen sind es, deren Grund oder Ungrund erst das Ganze dieser Vorträge ins Licht setzen soll. In dem Maße, wie ich Ihnen die Idee der großen Kunst mehr entwickeln, und die Ausführbarkeit dieser Idee bestimmter nachweisen kann, wird die Achtung, welche sie gewiß der Pädagogik schon mitbringen, mehr zum Vertrauen und vielleicht zur Verehrung sich erhöhen.

5. Ebensowenig Geschichte! — Was enthält die Geschichte einer Wissenschaft? Ohne Zweifel Versuche, die man anstellt, um zur Wissenschaft selbst zu gelangeu. Wer vermag den Wert dieser Versuche zu würdigen, und, wo darin Rückgang oder Fortgang sei, zu bemerken? Ohne Zweifel derjenige, der den besten und kürzesten Weg, welchen diese Versuche zu ihrem Ziele nehmen konnten, übersieht. Daher ist die Geschichte einer Kunst gewöhnlich erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist, nach denen die mannigfaltigen Versuche, von denen die Geschichte erzählt, beurteilt werden können; wenn man bei unrichtigen Maßregeln die richtigen Absichten herauszufinden und zu schätzen, wenn man demjenigen, was Übertreibung oder Schwäche verfehlten, das rechte Maß nachzuweisen, wenn man das Wahre, das Wichtige, vom Unbedeutenden, Irrigen, und Gefährlichen gehörig zu trennen versteht.

6. Statt der Geschichte der Pädagogik bedürfen wir es aber gar sehr, daß Sie sich den gegenwärtigen Zustand dieser Kunst hinreichend deutlich vor Augen stellen. Dazu empfehle ich Ihnen zwei Mittel. Erstlich wolle jeder in seine eigne Jugend zurückblicken, und, sowohl wie er selbst erzogen ist, als wie er andere hat erzogen werden sehn, ins Gedächtnis zurückrufen. Dabei werden es freilich wohl nicht viele von Ihnen ganz vermeiden, entweder mit Vorliebe oder Geringschätzung an Ihre Lehrer und Erzieher zu denken. Ihre Jugend ist schwerlich schon weit genug hinter Ihnen, um Sie der unbefangenen Betrachtung mächtig zu machen, durch welche sich dereinst dieser Teil Ihrer Geschichte in belehrende Erfahrung für Sie verwandeln soll. Besonders wenn man wesentlicher Fehler inne zu werden glaubt, unter denen man gelitten habe, durch die man mehr oder minder unverbesserlich verbogen, oder doch unwiederbringlich verspätet worden sei; dann ist es schwer, nicht unbillig, nicht undankbar zu vergessen: wieviel der da-

6. Verbogen = aus der rechten Richtung gebracht. So spricht Herbart von der „verbogenen Bildung“ unserer Zeit (Allg. Pädag. II, 5, 22).

malige allgemeine Geist der Zeit verschuldet, wie sehr sich die genossene Erziehung vielleicht über denselben erhoben, mit wie manchen Hindernissen sie gekämpft habe; — wie viel übler man sich ohne sie befunden haben würde. Aber freilich gehört dies nicht eigentlich zum Gegenstande unserer Betrachtung. Hier gilt es, Fehler als Fehler anzuerkennen, gleichviel wie gut sie sich aus den Umständen erklären mögen; hier gilt es, von dem Einflusse der Gewohnheit, zufolge welcher ein Vater seinen Sohn, so wie ihn sein Vater, nun wieder zu behandeln liebt, sich ganz frei zu machen; wo möglich aus dem gegenwärtigen Zeitalter selbst, sofern es durch Autoritäten die Vernunft blenden möchte, herauszutreten, und sich gerade mitten vor dem reinen Ideal auf der einen, und den vorhandenen Mitteln der Ausführung auf der andern Seite, hinzustellen, um das Beste, was möglich ist, wenigstens nicht gleich in dem Plane zu verfehlen. Nur um die vorhandenen Mittel, und unter ihnen gerade diejenigen, welche die Pädagogik sich für ihren Gebrauch schon zubereitet hat, kennen zu lernen; um die Abwege, auf welche das heutige Zeitalter leicht verleitet, und vor denen eben darum die heutige Pädagogik am lautesten warnt, sicherer zu vermeiden; — um sich in einer Sache der Erfahrung, wie die Erziehung ist, durch die nächsten, und eben darum augenscheinlichsten Erfahrungen zu orientieren: dazu bedarf es der aufmerksamen Hinsicht auf das Gegenwärtige; darum auch habe ich Sie aufgefordert, sich in Ihre eigne Jugendzeit zu versetzen: dazu schlage ich Ihnen jetzt noch zweitens, statt aller andern Lektüre, das Studium eines sehr berühmten und verbreiteten, vielleicht Ihnen allen längst bekannten Werkes vor: ich meine Niemeyers Grundsätze der Erziehung. Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat hier die Summe der heutigen Pädagogik so deutlich, als konzentriert dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hoch verdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewißheit sich wie in eine feste Burg zurückziehen muß. Als eine solche wünsche ich, daß Sie auch bei meinem Vortrage sich diese Schrift stets im Hintergrunde denken mögen. Weit entfernt, meinen Sätzen eine Autorität beizumessen, die sich jener irgend gegenüber stellen dürfte, bitte ich Sie vielmehr, mir allenthalben, wo ich mich von Niemeyer entfernen werde, mit mißtrauisch-scharfer Prüfung zuzuhören. Hätten wir diesen festen Boden nicht, dann möchte ich es weit weniger wagen, Ihnen so manches vorzutragen, wofür ich außer dem Räsonnement höchstens

---

Niemeyer. Herbart sah in dessen „Grundsätzen der Erziehung“ das Erfahrungsmäßige der Pädagogik „klassisch zusammengedrängt“, wollte aber seinerseits von seite der philosophischen Betrachtung ihr neues Licht zuführen (Plan zu philosoph. Vorlesungen. 1804).

meine eigne Erfahrung würde anführen können; und sehr Vieles werde ich eben darum nur sehr kurz berühren, weil es mir in jener Schrift so vollständig und vortrefflich abgehandelt scheint, daß dem angehenden Pädagogen jede weitere Auseinandersetzung dadurch überflüssig wird.

7. Auch keinen Überblick! Oder würden Sie mich verstehen, wenn ich von einem Unterricht, der zugleich Erziehung sei, — von einer allgemeinen Einteilung der Methode dieses Unterrichts in synthetischen und analytischen, — von der ästhetischen Darstellung der Welt, als dem Ideal der Erziehung, hier schon reden wollte? Ungern habe ich in meinen Thesen die Mathematik und Poesie für die Hauptkräfte des Unterrichts erklärt; und kaum wage ich es, Ihnen hier soviel von meiner Ansicht der gesamten pädagogischen Aufgabe zu verraten, daß ich die Bildung der Phantasie und des Charakters für die Extreme halte, zwischen denen sie eingeschlossen liegt. — Paradoxien thun wenig für die rechte Stimmung, in welche für eine vorliegende Untersuchung das Gemüt sich versetzen muß.

8. Mehr hoffe ich dazu beizutragen, indem ich jetzt über die Art, wie ich meinen Gegenstand in diesen Vorlesungen zu behandeln denke, mich Ihnen vorläufig erkläre.

9. Unterscheiden Sie zuvörderst die Pädagogik, als Wissenschaft, von der Kunst der Erziehung. Was ist der Inhalt einer Wissenschaft? Eine Zusammenordnung von Lehrsätzen, die ein Gedankenganzes ausmachen, die wo möglich aus einander, als Folgen aus Grundsätzen, und als Grundsätze aus Prinzipien hervorgehen. — Was ist eine Kunst? Eine Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen. Die Wissenschaft also erfordert Ableitung von Lehrsätzen aus ihren Gründen, — philosophisches Denken; — die Kunst erfordert stetes Handeln, nur den Resultaten jener gemäß; sie darf während der Ausübung sich in keine Spekulation verlieren; der Augenblick ruft ihre Hilfe, tausend widrige Begegnisse fordern ihren Widerstand herbei.

10. Unterscheiden Sie weiter die Kunst des ausgelernten Erziehers von der einzelnen Ausübung der Kunst. Zu jener gehört, daß man jedes Naturell und Alter zu behandeln wisse; diese kann gelingen durch Zufall, durch Sympathie, durch Elternliebe.

---

7. Die 11. von Herbarts Habilitationsthesen lautete: In liberorum educatione poëseos et matheseos maxima vis est. Der Sinn dieses Satzes wäre den Zuhörern klar gewesen, wenn sie die Berichte an H. von Steiger gelesen hätten. Phantasie und Charakter sind das Bestimmbare und das Bestimmende im Menschen (Allg. Pädag. III. 3). Vgl. Umr. päd. Vorl. § 121 und hinsichtlich des didaktischen Wertes der Mathematik ABC der Anschauung Einleit. IV.

11. Welcher von diesen drei Kreisen ist der Kreis unserer Betrachtungen? Offenbar fehlt die Gelegenheit der wirklichen Ausübung, und noch mehr die Gelegenheit zu so mannigfaltigen Übungen und Versuchen, durch welche die Kunst allein gelernt werden könnte. Unsere Sphäre ist die der Wissenschaft. Nun bitte ich Sie, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis zu bedenken.

12. Die Theorie, in ihrer Allgemeinheit, erstreckt sich über eine Weite, von welcher jeder Einzelne in seiner Ausübung nur einen unendlich kleinen Teil berührt; sie übergeht wieder, in ihrer Unbestimmtheit, welche unmittelbar aus der Allgemeinheit folgt, alles das Detail, alle die individuellen Umstände, in welchen der Praktiker sich jedesmal befinden wird, und alle die individuellen Maßregeln, Überlegungen, Anstrengungen, durch die er jenen Umständen entsprechen muß. In der Schule der Wissenschaft wird daher für die Praxis immer zugleich zu viel und zu wenig gelernt; und eben daher pflegen alle Praktiker in ihren Künsten sich sehr ungern auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen; sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene gelten zu machen. Dagegen ist denn aber auch schon bis zur Ermüdung oft und weitläuftig bewiesen, auseinandergesetzt und wiederholt, daß bloße Praxis eigentlich nur Schlendrian, und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe; daß erst die Theorie lehren müsse, wie man durch Versuch und Beobachtung sich bei der Natur zu erkundigen habe, wenn man ihr bestimmmte Antworten entlocken wolle. Dies gilt denn auch im vollsten Maße von der pädagogischen Praxis. Die Thätigkeit des Erziehers geht hier unaufhörlich fort, auch wider seinen Willen wirkt er gut oder schlecht, oder er versäumt zum wenigsten, was er hätte wirken können; — und ebenso unaufhörlich kehrt die Rückwirkung, kehrt der Erfolg seines Handelns zu ihm wieder, — aber ohne ihm zu zeigen, was geschehn wäre, wenn er anders gehandelt, welchen Erfolg er gehabt hätte, wenn er weiser und kräftiger verfahren wäre, wenn er pädagogische Mittel, deren Möglichkeit ihm vielleicht nur nicht träumte, in seiner Gewalt gehabt hätte. Von allem diesem weiß seine Erfahrung nichts, er erfährt nur sich, nur sein Verhältnis zu den Menschen, nur das Mißlingen seiner Pläne, ohne Aufdeckung der Grundfehler, nur das Gelingen seiner Methode, ohne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden. So kann es geschehen, daß ein grauer Schulmann noch am Ende seiner Tage, ja daß eine ganze Generation und Reihen von Generationen von Lehrern, die immer in gleichen, oder in wenig abweichenden Geleisen neben und

12. Über Theorie und Praxis in der Erziehung spricht sich ähnlich aus Allg. Pädag. Einl. 9 ff.

hinter einander fortgehn, — nichts von dem ahnden, was ein junger Anfänger in der ersten Stunde durch einen glücklichen Wurf, durch ein richtig berechnetes Experiment sogleich und in voller Bestimmtheit erfährt. Ja es kann nicht nur so kommen, sondern das begiebt sich zuverlässig. Jede Nation hat ihren Nationalkreis, und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagog so gut wie jedes andre Individuum mit allen seinen Ideen, Erfindungen, Versuchen und daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes thun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, daß jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip a priori nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne. Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte. Nirgends ist philosophische Umsicht durch allgemeine Ideen so nötig, als hier, wo das tägliche Treiben und die sich vielfach einprägende individuelle Erfahrung so mächtig den Gesichtskreis in die Enge zieht.

13. Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt, und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie ein Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, — zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen. Eben weil zu solcher Besonnenheit, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze, ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde, entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Übung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt; worin er mehr der inneren Bewegung Luft macht, mehr ausdrückt, wie von außen auf ihn gewirkt sei, mehr seinen Gemütszustand, als das Resultat seines Denkens zu Tage legt. „Aber welcher Erzieher," werden Sie sagen, „der so von seiner Laune abhängt, sich so der Lust oder Unlust, die ihm seine Zöglinge machen, überläßt!" — Aber welcher Erzieher, frage ich Sie rückwärts, der seine Zöglinge lobte ohne Herz und tadelte wie ein Buch; der räsonnierte und kalkulierte, während die Knaben eine Thorheit nach der andern begehn, der dem Ungestüm dieser oft sehr kräftigen Naturen keine Energie eines raschen männlichen Willens entgegenzusetzen hätte? — Frage und Gegenfrage mögen sich hier aufwiegen; ich kehre zu

meiner Bemerkung zurück, daß unvermeidlich der Takt in die Stellen eintrete, welche die Theorie leer ließ, und so der unmittelbare Regent der Praxis werde. Glücklich ohne Zweifel, wenn dieser Regent zugleich ein wahrhaft gehorsamer Diener der Theorie ist, deren Richtigkeit wir hier voraussetzen. Die große Frage nun, an der es hängt, ob jemand ein guter oder schlechter Erzieher sein werde, ist einzig diese: wie sich jener Takt bei ihm ausbilde? Ob getreu oder ungetreu den Gesetzen, welche die Wissenschaft in ihrer weiten Allgemeinheit ausspricht?

14. Lassen Sie uns ein wenig weiter nachsinnen, auf welche wirkenden Ursachen, auf welche Einflüsse es denn ankomme, wie sich jener Takt in uns festsetzen werde? — Er bildet sich erst während der Praxis; er bildet sich durch die Einwirkung dessen, was wir in dieser Praxis erfahren, auf unser Gefühl; diese Einwirkung wird anders und anders ausfallen, je nachdem wir selbst anders oder anders gestimmt sind; auf diese unsre Stimmung sollen und können wir durch Überlegung wirken; von der Richtigkeit und dem Gewicht dieser Überlegung, von dem Interesse und der moralischen Willigkeit, womit wir uns ihr hingeben, hängt es ab, ob und wie unsere Stimmung vor Antretung des Erziehungsgeschäfts, und folglich ob und wie sie unsre Empfindungsweise während der Ausübung dieses Geschäfts, und mit dieser endlich jenen Takt ordnen und beherrschen werde, auf dem der Erfolg oder Nichterfolg unsrer pädagogischen Bemühungen beruht. Mit andern Worten: durch Überlegung, durch Nachdenken, Nachforschung, durch Wissenschaft soll der Erzieher vorbereiten — nicht sowohl seine künftigen Handlungen in einzelnen Fällen, als vielmehr sich selbst, sein Gemüt, seinen Kopf und sein Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner warten, und der Lage, in die er geraten wird. Hat er sich im voraus in weite Pläne verloren, so werden die Umstände seiner spotten; aber hat er sich mit Grundsätzen gerüstet, so werden ihm seine Erfahrungen deutlich sein, und ihn jedesmal belehren, was jedesmal zu thun sei. Weiß er das Bedeutende vom Gleichgültigen nicht zu unterscheiden, so wird er das Nötige versäumen, und beim Unnützen sich abarbeiten. Verwechselt er Mangel an Bildung mit Geistesschwäche, Roheit mit Bösartigkeit, so werden ihn seine Zöglinge täglich durch wunderliche Rätsel blenden und schrecken. Kennt er hingegen die wesentlichen Punkte, die Angeln seines Geschäfts, kennt er die Grundzüge guter und böser Anlage in den jugendlichen Gemütern, so wird er sich und den Seinigen alle die Freiheit zu gestatten wissen, welche zur Heiterkeit nötig ist, ohne darum Pflichten zu versäumen, ohne die Zucht zu lösen, ohne der Thorheit und dem Laster offne Bahn zu machen.

15. Es giebt also — das ist mein Schluß — es giebt eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft; eine

Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir nur in der Betreibung des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt, — und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.

16. Man muß daher von der Vorbereitung keineswegs erwarten, daß man aus ihren Händen als unfehlbarer Meister der Kunst hervorgehn werde. Man muß nicht einmal die speziellen Anweisungen des Verfahrens von ihr verlangen. Man muß sich Erfindungsgabe genug zutrauen, um das Einzelne, was jeden Augenblick zu thun sein wird, im Augenblick selbst treffen zu können. Von den Fehlern selbst, die man machen wird, muß man Belehrung erwarten; und man darf dies bei der Pädagogik viel eher, als bei tausend andern Geschäften, weil hier gewöhnlich jede einzelne Handlung des Erziehers für sich allein unbedeutend ist, und es endlich mehr auf das Ganze des Verfahrens ankommt. Man muß es seinem Gedächtnis nicht einmal anmuten, die unzähligen Kleinigkeiten, welche zu beobachten sein werden, beständig bei sich zu tragen.

17. Aber dagegen muß man sich ganz anfüllen von denjenigen Betrachtungen, welche die Würde, die Wichtigkeit, die Haupthilfsmittel der Erziehung betreffen. Stets schwebe dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vor, die sich unter dem Einfluß eines mäßigen Glückes und zarter Liebe, unter mancher Anregung des Geistes und manchen Aufforderungen zum künftigen Handeln, unausgesetzt und mit immer beschleunigtem Fortschritt kräftig entwickelt. Er überlasse sich nur anfangs seiner Phantasie, um dies Bild mit allem, was reizen kann, zu schmücken; aber er rufe dann die Kritik der strengsten Überlegung herbei, damit sie ihm zeige, was an seinem Bilde willkürliche Dichtung, Traum ohne Grund, ohne Zusammenhang und Haltung, — was im Gegenteil Forderung der Vernunft, wesentliche Eigenschaft des Ideals gewesen sei. Hat er nun den Knaben sich gedacht, nicht sowohl den er erziehen möchte, sondern der einer trefflichen Erziehung wahrhaft würdig wäre; dann füge er dem Knaben in Gedanken den Lehrer hinzu, — wieder nicht sowohl den Begleiter auf jedem Schritte, wie Rousseau that, nicht den Hüter, den angefesselten

17. Die Pädagogen, welche über Schicksal, Welt und Umstände zu klagen pflegen, sind immer zahlreich gewesen. Als erziehende Mächte, die aber fernzuhalten seien, behandelt diese Einwirkung Rousseau im ersten Buche des **Emil**.

Sklaven, dem der Knabe, und der dem Knaben wechselweise die Freiheit raubt: — sondern den weisen Lenker von ferne, der durch tiefdringende Worte und durch kräftiges Benehmen zu rechter Zeit sich seines Zöglings zu versichern weiß, und ihn nun der eignen Entwickelung in der Mitte des Spiels und des Streites mit den Gesellen, dem eignen Aufstreben zum Thun und zur Ehre der Männer, dem eignen Abscheu vor den Beispielen des Lasters, wodurch die Welt uns, wie wir selbst wollen, verführt oder warnt, — getrost überlassen darf. Diesen Lenker von ferne, und diese seine Worte und sein Benehmen lassen Sie uns suchen zu ergründen und zu erraten. Denn ist es nicht möglich, daß so viel Zeit, wie der Freund der Jugend ihr gerne widmet, zur Erziehung hinreiche, so ist Erziehung selbst nicht möglich. Denn soll er ihr alle seine Stunden, soll er ihr seine besten Jahre ganz hingeben, wie man ihm so oft anmutet, oder soll er ihr auch nur den besten Teil davon opfern, so muß er sich selbst vernachlässigen, so wird das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling ewig ein gezwungenes, widernatürliches, die bildende Kraft selbst aufreibendes Verhältnis; die Jugend bekommt nur Aufseher, nicht wahre Erzieher. Unsre Wissenschaft muß uns eine Kunst lehren, welche vor allem den Erzieher selbst im hohen Grade fortbildet, und welche überdas mit solcher Intension und Konzentration, mit solcher Gewißheit und Genauigkeit handelt, daß sie nicht jeden Augenblick nachzuhelfen nötig hat, daß sie den größten Teil der Zufälle verachten, und wichtige Eingriffe des Schicksals allenfalls für ihr Werk benutzen kann. Denn das Schicksal, die Umstände, die miterziehende Welt, worüber die Pädagogen so laut zu klagen pflegen, wirken nicht allemal, und fast nie in aller Rücksicht ungünstig. Die Erziehung selbst, hat sie erst einen gewissen Grad von Macht gewonnen, kann jene Einwirkungen sehr oft nach ihrem Zweck richten. Welt und Natur thun im ganzen schon viel mehr für den Zögling, als im Durchschnitt die Erziehung zu thun sich rühmen darf.

18. Für diese erste Stunde, m. H., werde ich Ihnen nun genug beschrieben haben, was die Wissenschaft wolle, die ich zu lehren wünsche. Wie weit ich vom Ziele bleibe, kann nur derjenige messen, der es erreicht. Sie demselben aber näher zu führen, als Sie ohnedas gekommen wären, dies wäre das Verdienst, was ich mir erwerben möchte.

19. Nur über die eigne Beschaffenheit meiner Wissenschaft habe ich noch etwas hinzuzufügen, um daraus meine Vorschläge abzuleiten, wie Sie dieses Kollegium am zweckmäßigsten benutzen können.

20. Sie sehn aus dem Vorigen: mein Versuch wird dahin gehn, in Ihnen eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln und zu beleben, welche das Resultat gewisser Ideen und Überzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit des Menschen sein muß. Diese Ideen werde ich erzeugen, ich werde sie rechtfertigen, ich werde sie so ver-

binden, so konstruieren, so verschmelzen müssen, daß daraus jene Sinnesart hervorgehe, und daß diese in der Folge den beschriebenen pädagogischen Takt hervorbringen könne. Aber Ideen erzeugen, rechtfertigen und konstruieren, ist ein philosophisches Geschäft, und zwar von der edelsten, aber auch von der schwierigsten Art; — desto schwieriger hier, weil ich die rein-philosophische Grundlage, auf welche ich bauen sollte, hauptsächlich Psychologie und Moral, nicht voraussetzen kann. Wie ich es anfangen werde, Ihnen die Resultate meiner Spekulation faßlich zu machen, ohne die Spekulation selbst darzulegen, das kann ich Ihnen nicht näher beschreiben, als so: ich werde mich an Ihre Menschenkenntnis, und besonders an Ihre Selbstbeobachtung wenden; darin müssen sich die Resultate einer richtigen Spekulation vorfinden, wenngleich nur dunkel, roh, und unbestimmt. Besonders aber bitte ich Sie, Geduld zu haben, wenn sich meine Hauptideen nur langsam aus ihren Elementen zusammensetzen werden, wenn ich durch allerlei Gesträuch, was im Wege steht, mich erst durcharbeiten muß. Alles wird doch auf die am Ende hervorgehende Klarheit und Sicherheit, auf die Energie, auf den Nachdruck ankommen, womit sich in Ihnen selbst die Resultate festsetzen und wirksam beweisen. In dieser Rücksicht wird freilich auch davon sehr viel abhängen, wie mächtig Sie sich derjenigen Wissenschaften und Übungen finden, in welchen wir die wichtigsten Hilfsmittel der Erziehung erkennen werden. Dahin zähle ich vorzüglich griechische Litteratur und Mathematik.

II.

1. ... Um die Ideen der vorigen Vorlesung zurückzuführen, ein Gleichnis! Denken Sie sich einen Mann von Charakter; — von moralischem Charakter, wenn Sie wollen, nur nicht bloß, was man einen guten, ehrlichen, rechtlichen Mann nennt, sondern einen solchen, bei dem das Moralische zu derjenigen Entschiedenheit, Stetigkeit und Raschheit in der Ausübung gediehen ist, die ganz eigentlich die Benennung Charakter verdient. Was ist es, das aus diesem Manne handelt? Ist es ein Moralsystem, das in seinem Gedächtnis sauber aufgeschrieben ruht? Worin er, wie in einem Lexikon, — oder passender, wie der Richter in seinem Gesetzbuch, bei jedem vorkommenden Fall

20. Nach diesem Absatz folgt im Manuskript noch eine von Kehrbach zum erstenmale mitgeteilte Stelle, welche über die äußere Einrichtung der Vorlesung die Zuhörer verständigen soll. Herbart wünscht darin, daß die Zuhörer nicht nach der „gewöhnlichen Sitte“ den ganzen Vortrag nachschreiben, sondern nur, „was ich besonders zu diesem Zwecke langsam und wiederholt aussprechen werde.“ Diejenigen, welche „etwa Lust zu weiterem Gespräch über das Vorgetragene haben möchten“, lädt er auf Sonnabend $^1/_2$5 bis 6 Uhr in seine Wohnung ein.

